PSYCHOLOGJA A NAUKA O WYCHOWANIU

EDMUND CHODAK

PSYCHOLOGJA

A

NAUKA O WYCHOWANIU

NAKŁADEM
SPÓŁKI WYDAWNICZEJ A. GMACHOWSKI i S-KA
W CZĘSTOCHOWIE
1933

Druk. „UDZIAŁOWA" w Częstochowie.

WSTĘP.

„Dziś, nowym zwyczajem,
My na naukę młodzież do stolicy dajem
I nie przeczym, że nasi synowie i wnuki
Mają od starych więcej książkowej nauki —
Ale codzień postrzegam jak młódź cierpi na tem,
Że niema szkół, uczących żyć z ludźmi i światem".

Adam Mickiewicz
(Pan Tadeusz, księga I).

Książka niniejsza jest wynikiem długoletniej pracy pedagogicznej autora. Niewątpliwie, w pracy pedagogicznej obok nauki o wychowaniu znajomość psychologji odgrywa niepoślednią rolę. Nic dziwnego, że nauka o wychowaniu i psychologja stały się osią zainteresowań autora i tematem tej książki. A jaki jest powód i cel jej napisania?

Poczucie odpowiedzialności za swą pracę względem Państwa i społeczeństwa, ciągła troska o dobro ucznia i wychowanka, potrzeba świadomego i celowego organizowania procesów

dydaktyczno-wychowawczych — zmuszają każdego pedagoga do stałych studjów, badań i gruntownego oczytywania się w najnowszej literaturze naukowej, dotyczącej zagadnień uczenia i wychowania. Niestety, różnorodność kierunków naukowych tych dziedzin wiedzy, niezliczone mnóstwo szkół, szkółek, teoryj i praktyk, twierdzeń i faktów, poglądów i zamierzeń, zwalczających się i przeczących sobie wzajem, wnoszą w te zagadnienia chaos i dezorjentację. To utrudnia studjowanie tych dziedzin wiedzy i zmusza do zdawania się na łaskę intuicji i błądzenia poomacku.

Żyjemy w okresie niezmiernie bogatego wzrostu praktyki naukowej i wykrywania coraz to nowych faktów. Fakty te domagają się odpowiedniego objaśnienia i ujęcia teoretycznego, naukowego, każda bowiem praktyka przeradza się w wiedzę wtedy tylko, gdy zostanie odpowiednio teoretycznie objaśniona i uzasadniona, wartość zaś teoretyczna danej wiedzy ocenia się możnością stosowania jej w praktyce. Różnorodne fakty i zjawiska pewnej wspólnej dziedziny wiedzy domagają się jednej jakiejś teorji, jednolitego wspólnego opracowania. Tymczasem zjawiska i fakty psychologji i nauki o wychowaniu zostały rozbite między rozmaite „nauki“, kierunki, prądy, szkoły, szkółki etc.,

które w sporze o władzę nad całemi dziedzinami psychologji i nauki o wychowaniu zwalczają się wzajemnie. Niema dziś jednej nauki psychologji i jednej nauki o wychowaniu. Niema też dzisiaj jednej wspólnej metody, która ułatwiłaby poznanie i ujęcie ich całego materjału faktycznego. Istnieje zato wiele nauk, metod i metodyk, rozrywających jedność tych dziedzin wiedzy i ich treści.

Zagranicą podejmowane są próby oparcia treści „nauk“ psychologicznych na wspólnych podstawach metodologicznych i wspólnem teoretycznem opracowaniu, próby scalenia faktów na podstawie jednej teorji i metodologji. Podobne zamierzenia dotyczą także i „nauk“ o wychowaniu. Niniejsza książka, omawiając najważniejsze współczesne kierunki w psychologji i nauce o wychowaniu, ma wyjaśnić ich jednostronności i sprzeczności oraz wykazać na podstawie sprzeczności i podobieństwa ich teoretycznych wywodów, że jedność teoretyczno-metodologicznego ujęcia i opracowania całości materjału faktycznego jest nietylko możliwa, ale i konieczna. Z drugiej strony książka ta próbuje przeprowadzić wyraźne rozgraniczenie między przedmiotami badania psychologji a nauki o wychowaniu. Zestawiając i porównywając ze sobą te dwie różne i samodzielne gałęzie wiedzy,

książka niniejsza usiłuje wykazać, iż między temi dziedzinami nauk istnieją wspólne metodologiczne podstawy, uwarunkowane jednością historycznego rozwoju.

To, zdaniem autora, daje możność głębszego wniknięcia w zasadnicze różnice tych nauk i w przedmiot ich badania, oraz pozwoli realniej i w sposób naukowy ujmować wszelkie zagadnienia psychologiczne i wychowawcze.

Powyższe stało się też powodem napisania tej książki, mającej ułatwić orjentację w najróżnorodniejszych teoretycznych opracowaniach zagadnień psychologicznych i wychowawczych, które przecież są codziennym chlebem troski i rozmyślań sfer rodzicielskich, a w szczególności nauczycielskich, których uwadze książkę niniejszą poświęca.

Autor.

Warszawa, dn. 16 listopada 1930.

Kryzys współczesnej nauki i jego przyczyny.

Kryzys psychologji. Prof. K. Bühler w pracy swej „Die Krise der Psychologie" rozwodzi się szeroko nad kryzysem, jaki przeżywa psychologja, oraz szuka przyczyn jego powstania i sposobu zaradzenia temu zjawisku, co zresztą czyni cały szereg znakomitych uczonych doby obecnej. Kryzys ten przejawia się w opanowaniu psychologji przez szereg najróżnorodniejszych prądów, szkół i szkółek, które, zwalczając się wzajemnie, toczą zaciekły spór o władzę nad nią. Każdy z tych kierunków kroczy własną drogą, każdy z nich usiłuje materjał faktów psychologicznych objaśnić i wytłumaczyć na swój sposób, każdy z nich swoją „naukę" psychologji uważa za jedynie prawdziwą i wiarogodną. Nic dziwnego, że w takich warunkach w których zamiast jednej nauki psychologji istnieje tyle „psychologij", ile jest szkół i szkółek, prądów i poglądów, trudno jest o jakąś orjentację i rzetelny, postępowy rozwój tej dziedziny wiedzy.

Istota kryzysu nauk. Nienormalny ten stan, nazwany kryzysem, ogarnął nietylko psychologję, ale i niemal całą dziedzinę wiedzy ludzkiej. We wszystkich prawie naukach daje się obserwować

wspaniały rozwój treści przy jednoczesnem rozbiciu i niedostateczności teoretycznego opracowania. Między praktyką naukową a teorją, między wykrytemi faktami rzeczywistości a formami myślenia utworzył się głęboki rozdział. Ta niewspółmierność między historycznym rozwojem praktyki a historycznym rozwojem teorji — to istota naukowego kryzysu.

A gdzież tkwią jego źródła? — Gdzież jego przyczyny?

Doświadczenie poznawcze. Rzeczywistość, t. j. otaczający nas świat, poznajemy zapomocą doświadczenia i myślenia.

Doświadczenie pozostaje u nas jako wynik sprawdzenia bezposrednich spostrzeżeń zmysłowych przez odtwarzanie i odpowiednie próby, przez twórczą praktykę i eksperyment. Doświadczenie jest odbiciem bezpośredniej rzeczywistości. Rzeczywistość ta występuje w doświadczeniu w postaci zbiorowiska jednostkowych, odosobnionych przedmiotów i zjawisk wraz z ich cechami zewnętrznemi, przestrzenno-statycznemi związkami i współzależnościami. Prawidłowość związków i stosunków form świata, rzeczywistość ich zewnętrznego uwarunkowania i wzajemnego oddziaływania wykrywana jest w doświadczeniu jedynie przez obserwację powtarzalności pojawienia się danych zjawisk przy powtarzalności pojawienia się odpowiednich warunków ich powstania. Doświadczenie więc, jako bezpośrednio-aktywna forma poznawania świata objektywnego mają charakter konstatujący, analityczny, indukcyjny, opisowy. Poznanie oparte na doświadczeniu jest poznaniem jednostronnem, bo czysto zewnętrznem, sprowadza-

jącem złożone formy rzeczywistości do form prostych i odosobnionych i zadawalającem się zewnętrznem opisywaniem.

Myślenie poznawcze. Rzeczywistość, przejawiająca się w doświadczeniu w całej swej różnorodności form, domaga się jednak jakiegoś objaśninia i ogarnięcia w całość. To uskutecznia się w myśleniu rozumowem (logicznem), w myśleniu kategorjami pojęć. Myślenie rozumowe, opierając się na materjale rzeczywistości, odtworzonej w doświadczeniu, wykrywa ogólne wewnętrzne związki, rozwój prawa i istotę świata, pojmowanego jako całość. Zapomocą pojęć owłada ono ogólnemi związkami, wewnętrznym rozwojem, istotą i podstawą rzeczywistości, pojmowanej w całokształcie swej jedności.

Myślenie jako forma poznawcza, wykrywająca wewnętrzne związki, prawa, genezy i istotę rzeczywistości, do której dociera pośrednio poprzez stale rozwijające się t. j. podlegające rozwojowi historycznemu doświadczenie, ma charakter wyjaśniający, syntetyczny, dedukcyjny.

Praktyka i teorja. Myślenie rozumowe — dzięki powyższemu — uwszechstronnia i pogłębia samo doświadczenie, a wykrywając jego prawa kształtowania się i rozwoju, kieruje niem i zmusza do prawdziwego poznania. Fakty rzeczywistości, które zostają wykryte przez doświadczenie, myślenie rozumowe obmyśla, uogólnia, systematyzuje i objaśnia, słowem teoretyzuje. Każda nauka posługuje się temi dwiema formami poznawczemi, przyczem wynikiem doświadczenia poznawczego jest praktyka naukowa, myślenia zaś — teorja.

Świadomość. Te dwie wzajemnie dopełniające się formy poznania, doświadczenie i myślenie, tworzą organiczną jedność poznania, którą nazywamy świadomością. W świadomości, jako jedności doświadczenia i myślenia, ma swe dokładne i wszechstronne odbicie. Świat rzeczywisty, gdyż w świadomości, jako jedności poznawczej, odtwarza się doświadczenie i myślenie, części i całość, jednostkowość i zbiorowość, opis i objaśnienie, to co zewnętrzne i to, co wewnętrzne, analiza i synteza, indukcja i dedukcja.

Nauka filozofji i jej znaczenie. Myślenie ogólne, przeradzając się w myślenie teoretyczne (rozumowe, logiczne), posługuje się najrozmaitszemi pojęciami, jak stosunek, współdziałanie, ilość, jakość, istota, forma, rozwój, prawo, warunek, przyczynowość, celowość, przypadkowość i t. d., i t. d. Pochodzeniem tych podstawowych pojęć, ich badaniem, wyjaśnianiem znaczenia i zastosowania, oraz rozwojem myślenia teoretycznego zajmuje się specjalna nauka zwana filozofją, która dąży do wykrycia zasad i praw myślenia ludzkiego. Myślenie teoretyczne swemi kategorjami pojęć i uzasadnień uogólnia wywody poszczególnych nauk i zaciera granice między niemi, wykryte zaś fakty rzeczywistości, opracowane z różnych stron przez odrębne nauki, wiąże, w ograniczoną całość, odtwarzającą jedność świata. Filozofja w swym historycznym rozwoju dąży do objaśnienia i wykrycia istoty i praw rzeczywistości i myślenia, bytu i świadomości. Poszczególne nauki, ograniczone swym przedmiotem badania, z jednej strony w pojęciach myślenia teoretycznego szukają dla swych treści jakiejś formy uza-

sadnienia i objaśnienia, z drugiej zaś podstawy swych sposobów badań, czyli metody. Filozofja, jako nauka o istocie i rozwoju rzeczywistości i myślenia, bytu i wiadomości, wykrywająca jedność świata, jego wewnętrzne związki, podstawy i prawa, dąży w swem rozwoju do prawdziwego poznania, będącego podstawą wszelkiej prawdziwej wiedzy. Filozofja jednoczy wszystkie dziedziny nauk w jedną ogólną wiedzę ludzką, staje się jedyną metodą poznania, która, ogarniając podobieństwa i różnice poszczególnych nauk, opanowuje przez całostkowe ujęcie wiedzy ludzkiej pojmowania jedności i całości świata.

Myślenie ludzkie, rozwijając się w ciągu wieków w różnych epokach, przyjmuje różne formy i otrzymuje wskutek tego rozmaitą treść.

Filozofja, jako nauka o historycznie rozwijającem się myśleniu rozumowem, przez sprawdzanie, systematyzowanie, uogólnianie i objaśnianie wykrytych faktów rzeczywistości, oraz wykrywanie ich wewnętrznych związków, stosunków, praw rozwoju i istoty udoskonala téoretyczne myślenie ludzkie i czyni je wiarogodnem. Każda nauka, objaśniając badane lub wykrywane przez siebie fakty rzeczywistości, dając teoretyczne uzasadnienia swej praktyce, posługuje się myśleniem teoretycznem i jego kategorjami pojęć, zapomocą bowiem tych pojęć można wyrazić i opanować ogólne związki, istotę i rozwój myślenia i rzeczywistości. Stąd każda nauka, badając jakąś cząstkę rzeczywistości, szuka w myśleniu teoretycznem odpowiedniego uzasadnienia.

Filozofja jest nauką, badającą ogólne zasady prawdziwego naukowego poznania, jest więc podstawą wszelkiego światopoglądu, podstawą wszelkich

teoretycznych systemów, jest ogólną metodą poznania naukowego, monistyczną metodologją wszelkich nauk. Wszystkie więc nauki, uzbroiwszy się w poznanie naukowe, wykrywane i objaśniane przez filozofję, tworzą całokształt wiedzy ludzkiej o świecie rzeczywistości.

W związku ze stosunkiem wiedzy naukowej do realności świata, myślenia do rzeczywistości, świadomości do bytu, duszy do materji, w filozofji rozwinęły się dwa zasadnicze kierunki: idealistyczny i materjalistyczny.

Filozofja idealistyczna i materjalistyczna. Według filozofji idealistycznej świadomość (myślenie, dusza) jest podstawą, byt zaś jej wytworem.

Pojęcia i ideje (czyli treści, obrazy przedmiotów bytu) istnieją w świadomości, są wewnętrzną stroną przedmiotów rzeczywistości. Według filozofji materjalistycznej materjalny byt istnieje niezależnie od świadomości, która zapomocą obrazów wrażeniowych (idei) i pojęć odtwarza ten byt mniej lub więcej dokładnie, przyczem świat rzeczywisty (byt) jest pierwotnym, myślenie zaś (świadomość) jego wytworem.

Filozofja idealistyczna uznaje prymat duszy nad materją, wyprowadza świat fizyczny ze świadomości, traktując go jako fakt w niej powstały. Filozofja materjalistyczna uznaje prymat materji nad świadomością, wyprowadza świadomość ze świata fizycznego, uznając ją za fakt, który wynikł w świecie fizycznym. Każdy z tych dwóch kierunków filozoficznych usiłuje stworzyć monistyczny, samodzielny i jednolity światopogląd, zbudowany na konsekwent-

nem przeprowadzeniu swej naczelnej zasady, dotyczącej istności wszechbytu: duchowej (idealizm) lub materjalnej (materjalizm). Oba więc te kierunki filozoficzne dążą do monistycznego ujęcia bytu i świadomości, materji i duszy, stają się ogólną metodologją dla poszczególnych nauk, tworzących na jej podstawach poznania jednolitą i wspólną wszechwiedzę ludzką.

Filozofja, tak idealistyczna, jak i materjalistyczna, za istotne źródło poznania, uznaje przeważnie jedną z form poznania: rozumowe, czyli myślenie kategorjami pojęć (racjonalizm), lub wrażeniowe, odpowiednio sprawdzone doświadczenie (empiryzm).

Racjonalizm. Racjonalizm uważa doświadczenie wrażeniowe za zbyt subjektywne (podmiotowe, osobiste), niedostateczne poznanie, gdyż np. w świetle tego poznania gwiazdy mają ramiona, księżyc — kształt sierpa, słońce wędruje po niebie i t. d., co jest świadectwem niedokładności poznawczej naszych zmysłów. Według racjonalizmu poznaniem naukowem może być tylko jasne i dokładne myślenie rozumowe, które przetwarza sprawdza i systematyzuje dane doświadczenia zmysłowego. Pragnąc poznać fakty zmysłowe, znalezione w doświadczeniu, trzeba je dokładnie przemyśleć, stąd w poznaniu naukowem przypadkowe doświadczenie zostaje zastępowane przez świadome eksperymentowanie, wykrywane zaś fakty stają się przyczynkami do naukowych wywodów i teoryj. Naprzykład w matematyce, uważanej za wzór ścisłości i wiarogodności, liczby, będące wytworem długoletnich sprawdzanych doświadczeń, odtwarzających rzeczywistość, przechodzą w ilości

i jakieś formuły abstrakcyjne, pozbawione wszelkich rzeczywistości fizycznych i właściwości wrażeniowych, są uważane za rzeczywistość, poznawaną przez rozum

Wszelkie pojęcia (ideje) myślenia logicznego, nie podlegające doświadczeniu wrażeniowemu, są objektywną rzeczywistością, poznawaną przez rozum i nie wymagającą potwierdzenia swej wiarogodności w doświadczeniu zmysłowem. Źródłem więc poznania naukowego, według racjonalizmu, jest rozum, myślenie logiczne, jego kategorje pojęć, różniące się od doświadczenia wrażeniowego jasnością, oczywistością, wiarogodnością. Myślenie logiczne, racjonalne (rozumowe) jest poznaniem objektywnem, pozbawionem wpływu subjektywności oddziaływania doświadczenia wrażeniowego, dzięki czemu może wykrywać błędy i być jedynem źródłem poznania prawdy.

Empiryzm. Empiryzm znowu za podstawowe źródło poznania uznaje doświadczenie zmysłowe, gdyż tylko zapomocą myślenia wrażeniowego stykamy się ze światem zewnętrznym, fakty zaś zmysłowe, wykryte przez doświadczenie, stają się podstawą myślenia pojęciowego, rozumowego.

Oto główne kierunki filozoficzne, których działanie przejawia się wyraźnie już w filozofji starożytnej. Filozofja w starożytności, w wiekach średnich i w nowożytnych aż do połowy XIX wieku była podstawą ogólnego, jednolitego światopoglądu, byłaona monistyczną metodologją dla poszczególnych nauk, wiążąca je w całość wiedzy ludzkiej, oraz uzasadnieniem teoretycznem tej wszechwiedzy.

Historyczny rozwój społeczny. Czasy się zmieniają, a wraz z niemi pod wpływem rozwoju historycznego zmienia się cywilizacja, zmieniają się warunki bytu ludzkiego istotą tego bytu jest życie społeczne. Dzięki rozwojowi historycznemu życie społeczne drogą ustawicznego postępu rozwija się i udoskonala. Jednocześnie w ciągu wieków wytwarzają się w niem pewne wewnętrzne sprzeczności, które, narastając i ścierając się wzajemnie, doprowadzają do raptownych przeobrażeń (rewolucyj) w życiu społecznem, do rozwiązania i usunięcia wzrastających sprzeczności przez stworzenie nowych form socjalnych. Rozwijającej się treści życia socjalnego stopniowo przestaje odpowiadać forma, wskutek czego zostaje ona zamieniona na nową, zmieniającą zasadniczo i dotychczasową treść.

Rozwój ewolucyjny (ilościowy) i rozwój rewolucyjny (jakościowy). Wszelki rozwój wogóle jest rozwojem historycznym. Zjawisko, podlegając rozwojowi historycznemu, ulega początkowo zmianom ilościowym, będącym podstawą ewolucji. W czasie nieprzerwanego rozwoju ewolucyjnego gromadzą się wtem zjawisku różne przeciwieństwa i sprzeczności, ścierające się wzajemnie. Obostrzenie tych sprzeczności doprowadza do raptownych konfliktów i przeobrażeń (rewolucyj). Przeobrażenia owe zupełnie prawidłowo przerywają nieprzerwalny rozwój ewolucyjny danego zjawiska i w postaci przeskoku zmieniają dawną jego formę na nową, zastępując dawną jakość — nową, czyli w rezultacie zastępując pewne zjawisko nowem zjawiskiem. Jest to rozwój jakościowy, rozwiązujący i usuwający dawne sprzecz-

ności i zmieniający dawne formy i treści. Zkolei nowa treść podlega znowu rozwojowi ewolucyjnemu według prawidłowości, wyrażającej specyficzne właściwości nowej formy. Znowu narastają zwalczające się wzajemnie sprzeczności, doprowadzające do nowego raptownego przeobrażenia i zmiany formy. Istotą historycznego rozwoju jest przechodzenie ilości w jakość i jakości w ilość, nieprzerywalności w przerywalność i odwrotnie.

Społeczeństwo mieszczańskie, jako wynik rozwoju rewolucyjnego. W ciągu XVIII wieku w życiu społecznem narastają i rozwijają się wewnętrzne sprzeczności, które w poszczególnych społeczeństwach wywołały różne konflikty, przewroty i rewolucje. Te to sprzeczności socjalne doprowadziły do zagłady feodalizmu i ustroju społeczeństw arystokratycznych i wytworzyły, jako swą syntezę, nową jakościową formę ustroju społecznego, w której znalazły swój wyraz, rozwiązanie i usunięcie. Tą nową formą życia socjalnego stało się społeczeństwo mieszczańskie, pogardliwie zwane burżuazyjnem.

Ich rozwój ewolucyjny. Społeczeństwo mieszczańskie, walcząc ze stosunkami feodalnemi, burząc tradycje i przesądy wieków, stało się źródłem dalekoidących zmian kulturalno-ideologicznych, gdyż nowej formie społeczeństwa nie odpowiadały już dawne stosunki kulturalne i ideologiczne. Społeczeństwo mieszczańskie, rozwijając swe twórcze siły, rozwijało kulturę i naukę, przerabiało swój byt i samo siebie.

Narastanie sprzeczności. W rozwoju historycznym każda nowa forma, rozwiązująca i usuwająca dawne wewnętrzne sprzeczności, staje się źró-

dłem nowych przeciwieństw. W społeczeństwie mieszczańskiem w ciągu wieku XIX zrodziły się nowe wewnętrzne sprzeczności i przeciwieństwa pomiędzy realnym bytem a świadomością i postępowaniem społeczeństwa, między społeczeństwem a jego warstwami społecznemi i osobowością, między objektem i subjektem.

Kryzys społeczny. Obostrzenie tych wewnętrznych sprzeczności i przeciwieństw wywołało w końcu XIX wieku kryzys społeczny, który ogarnął nietylko stronę gospodarczą i społeczno - polityczną, ale głębokiem echem odbił się w kulturze, ideologji, świadomości i postępowaniu człowieka.

Kryzys światopoglądu (myślenia teoretycznego) Kryzys kulturalno-ideologiczny, przejawiając się w sposobie pojmowania świata, doprowadził do kryzysu światopoglądu, powszechnie uznanego i przyjętego przez filozofję i poszczególne nauki. To wywołało poważne zaburzenia w dotychczasowem myśleniu teoretycznem. Monistyczna filozofja, rozwijając się zgodnie z podstawowemi zagadnieniami bytu i poznania, kształtującemi się według logicznego wniosku, że powszechne prawa bytu — to przedmiot poznania, a powszechne prawa doświadczenia i myślenia — to metody poznania obejmowała swem poznawaniem całość i jedność bytu i myślenia. Dążyła ona do wykrycia praw i genezy świata przez systematyczne badania, oparte na zgodności między historycznym rozwojem myśli filozoficznej, a wykrywanemi faktami rzeczywistości. Dawna monistyczna filozofja określała zarazem przedmiot i metodologję poszczególnych nauk. Potężny wpływ teoretycznej

myśli filozoficznej i jej „idea absolutna" (demiurg) pojęć przyczyniały się do tego, że poszczególne nauki, organicznie silniej związane z postępową filozofją, zadawalały się abstrakcyjno-filozoficznemi wywodami, nie rozwijając należycie metod badania swego przedmiotu i eksperymentalnej formy poznania. Wspaniały rozwój wiedzy przyrodniczej w ciągu XVIII i XIX stulecia, odkrycia empiryczne i wykrywane fakty rzeczywistości przez nieprzerwanie rozwijającą się wiedzę eksperymentalną i praktykę naukową wymagały równoległego rozwoju przodującej teoretycznej myśli filozoficznej, dążącej przez pogłębianie i systematyzowanie do opanowania istoty i genezy treści objektywnej, gromadzącej się w doświadczeniu.

Rozbiór jedności nauk. Kryzys społeczno-idealogiczny, wywoławszy poważne zaburzenia w teoretycznem myśleniu, występując w postaci kryzysu pojmowania świata (światopoglądu), doprowadził do zerwania nauk przyrodniczych z dotychczasową monistyczną filozofją jako, rzekomo, „bezpłodnem dociekaniem" i „daremnem błądzeniem rozumu". Wystąpienie przeciw tej filozofji i objektywnemu (opartemu o jedność myślenia i doświadczenia) pojmowaniu świata, bytu i świadomości stało się przyczyną utracenia teoretycznej jedności nauk i zerwania ich wzajemnych wewnętrznych przejść i związków. Zagubienie tej teoretycznej jedności, wykrywającej tożsamości i sprzeczności, podobieństwa i różnice, zmusiło poszczególne nauki do samostanowienia o sobie, do budowania jednostronnych i odrębnych koncepcyj teoretycznych na szczupłym

zakresie swych faktów oraz do ogarniania i objaśniania rzeczywistości zapomocą pojęć, wytworzonych na podstawie zbyt ograniczonego materjału. To przyczyniło się do abstrakcyjnego pojmowania nauk w oderwaniu od całości poznania i rozbicia ich na działy, oraz do stworzenia ograniczonego światopoglądu i powstania różnych spekulacyj teoretycznych.

Powstanie nowych „filozofij“. Opierając się tylko na szczupłym materjale danej nauki, domagającym się swej syntezy czyli teoretycznego opracowania, zaczęto rozwijać nowe, przesycone subjektywizmem kierunki filozoficzne, puszczające się na dowolności, spekulacje i tworzące jednostronne i ograniczone, często puste i bezwartościowe, filozoficzne „izmy”, jak np. empiriakrytycyzm, agnotycyzm, pragmatyzm, fikcjonalizm, fenomenalizm, intuicjonizm, relatywizm, pozytywizm i t. d., i t. d. Owe systemy filozoficzne, stając, rzekomo, w obronie „czystej wiedzy” i „pozytywnej nauki”, potępiły dawną monistyczną filozofję, którą bezpodstawnie uważały za źródło wszelkich błędów naukowych, za „metafizyczną spekulację”. A przecież ta dawna filozofja, stopniowo rozwijająca się na podstawie wykrywanych faktów rzeczywistości, mimo swych często nieudanych koncepcyj, a nawet wyraźnych błędów, oddawała nieocenione usługi, zmuszając naukową myśl ludzkądo objektywnego poznawania świata w jego całości i jedności wewnętrznie powiązanych faktów, tożsamości i sprzeczności, istoty i praw rozwoju.

Odstępstwo od tej filozofji, będącej monistyczną metodologją dla wszystkich nauk, wywołało kryzys

światopoglądu i oderwanie wspaniale rozwijającej się twórczej praktyki od rzeczywistego poznania.

Kryzys metodologji naukowego poznania. Pogłębiający się stale rozdział między rozwijającą się wiedzą eksperymentalną a światopoglądem czyli teoretycznem pojmowaniem świata, między praktyką a teorją, spowodował kryzys praw, form i metod naukowego poznania, czyli wywołał kryzys metodologji.

Odstępstwo od objektywnego teoretycznego pojmowania świata, od jednolitego światopoglądu, odtwarzającego w sobie ogólne związki, genezę i istotę bytu i świadomości, myślenia i rzeczywistości, duszy i ciała — stało się zarazem odstępstwem od monistycznej metodologji naukowego prawdziwego poznania. Nowe jednostronne empiryczne kierunki filozoficzne, budowane na podstawach formalnej logiki, wyrzekły się możności objektywnego poznania istoty bytu i świadomości oraz zaprzeczyły możliwości istnienia jakiejś absolutnej prawdy. Ograniczyły one swe badania do roli subjektywno - eksperymentalnego poznania, do opisywania zewnętrznie obserwowanej rzeczywistości, rozłożonej na pojedyńcze zjawiska i określania zewnętrznych stosunków, właściwości i współzależności, wykrytych w doświadczeniu.

Metoda subjektywno-empiryczna. Odrzucenie lub ograniczenie podstawowych kategoryj poznania, jak: dusza, ruch, przyczynowość, rzeczywistość i t. d.; sprowadzenie prawdy do zgodności między poznającym subjektem a jego doświadczeniem; zastąpienie praktyczno - eksperymentalnego

poznania przez doświadczenie subjektywno - wrażeniowe; zepchnięcie pojęć, odtwarzających ogólne związki, istotę i prawa bytu i myślenia, do roli form ekonomicznego myślenia i symbolów treści, wykrytych przez doświadczenie; zastępowanie logiki przez psychologję — ograniczyło formy i pojęcia metodologji — utrudniło rozwój nauk i pogłębiło kryzys.

Metoda formalno - metafizyczna. Z drugiej znowu strony racjonalistyczne kierunki filozoficzne, uznając istnienie stałych i niezmiennych praw i kategoryj myślenia rozumowego, odrzucając, zgodnie z kierunkami empirycznemi, możliwość objektywnego poznania ogólnych związków, istoty i genezy świata, oparły swe badania na jednostronnej metodologji poznania rozumowego, na metodzie formalno-metafizycznej.

Dawna monistyczna metodologja wskutek jednostronności i ograniczoności nowych kierunków filozoficznych rozpadła się na jednostronne metody badania: racjonalno-dedukcyjne (syntetyczne, objaśniające) i empiryczno-indukcyjne (analityczne, opisowe). Metody te, nie rozwijając się zgodnie z rozwojem treści nauk, wnosząc dowolność i subjektywizm, przestały odpowiadać faktom rzeczywistości, wykrywanym przez rozwijającą się praktykę naukową.

Rozdział między teorją i jej metodologją a praktyką. Praktyka naukowa stale wzbogacała naukę nowemi zdobyczami, wykrywała ogólne związki i współzależność form świata, jego jedność i podstawy rozwoju, domagając się odpowiednich teoryj, jednolitego światopoglądu i monistycznej

metodologji. Tymczasem światopogląd (teorja), nie rozwijając się równolegle z rozwojem treści naukowej, uległ rozbiciu na różne subjektywne i autorytatywne spekulacje filozoficzne, dawna zaś monistyczna metodologja, ograniczona w swych podstawowych formach i pojęciach została rozbita na jednostronne metody poznania, oddzielające doświadczenie poznawcze od myślenia poznawczego, indukcję od dedukcji, analizę, od syntezy, ilości od jakości, praktykę od teorji, opis od objaśnienia, empiryzm od racjonalizmu, część od całości. To wywołało rozdział między rozwijającą się treścią naukową a rozpadającą się formą i pozbawiło praktykę naukową możności oparcia się o trwałe i jednolite metodologiczne podstawy, kierujące rozwojem treści naukowej i jej badaniem.

Kryzys podstawowych praw, pojęć i form myślenia. Metodologja, przeżywając głęboki kryzys i jednostronne ograniczenia, została zahamowana w swoim rozwoju i przestała odpowiadać faktom rzeczywistości, wykrywanym przez rozwijającą się wiedzę eksperymentalną. Jej pojęcia, odpowiadające poziomowi naukowemu wieku XVII i XVIII, nie mogły już być dostatecznemi określeniami dla nowych i epokowych odkryć naukowych XIX stulecia. Podstawowe prawa formy i pojęcia, zbudowane na ograniczonym materjale faktów dawniejszych badań i przesycone subjektywizmem i dowolnością nowych kierunków filozoficznych, nie mogły już należycie ogarnąć rozwijającej się szybko treści naukowej i okazały się niewystarczającemi, zbyt ograniczonemi,

małowartościowemi a nawet sprzecznemi z rzeczywistością. Rzeczywistość, wykrywana przez wiedzę eksperymentalną, coraz wyraźniej wskazywała na genetyczne przejścia form i jedność form bytu, podkreślaną przez dawną filozofję. Występowała ona przeciw pojęciom, prawom i formom myślenia, skostniałym lub wytworzonym przez subjektywizm i dowolności nowych filozofij. Wskutek powyższego w poszczególnych naukach rozwinął się kryzys podstawowych praw i pojęć, uważanych przez ograniczone i jednostronne filozoficzne „izmy" za „niezachwiane" i „fundamentalne". Naprzykład w formie pojęcia „atom" zawiera się treść, oznaczająca coś niepodzielnego i niezmiennego. Tymczasem stwierdzono istnienie w „atomie" dwóch składowych elementów (proton i elektron), które w świetle geo- i astrochemji ulegają przemianie. Czyż więc ta forma pojęciowa odpowiadała nowej treści?

Nic dziwnego, że wystąpienie przeciw podstawowym filozoficznym pojęciom, jak ruch, przyczynowość, prawa rozwoju, świadomość i t. d., było ukoronowaniem kryzysu nauk oraz świadectwem ogólnego upadku i zwyrodnienia teoretycznego poznania.

Źródło kryzysu nauk, jego przyczyny i istota. Źródła kryzysu poszczególnych nauk należy więc szukać w kryzysie życia społecznego. Jego przyczyn — w kryzysie światopoglądu (teoretycznego pojmowania świata), w kryzysie metodologji naukowego poznania i w kryzysie podstawowych praw, form i pojęć poszczególnych nauk. Istoty zaś tego

kryzysu trzeba szukać w rozwoju i wzroście treści naukowej (praktyki) przy zastoju form teoretycznego myślenia (teorji) wywołanym wspaniałym i raptownym rozwojem wiedzy eksperymentalnej.

Kryzys teorji i pojęć, ogarniając wszystkie dziedziny przyrodoznawstwa i podstawowe pojęcia i prawa jest potwiedzeniem istnienia wewnętrznych związków i jedności między wszystkiemi dziedzinami naukowego poznania.

II. Psychologja i jej kryzys na tle kryzysu nauk.

Przedmiot psychologji. Psychologja, jako nauka o duszy, zrodziła się z wierzeń religijnych, z praktyki uspołecznionego człowieka (leczenie, wychowywanie), z samowiedzy osobnika (jego stosunku do otoczenia i samego siebie) oraz z potrzeby poznania świadomości i jej stosunku do poznawanej rzeczywistości. Przedmiotem psychologji stało się badanie wrażeń, spostrzeżeń, uczuć, wyobrażeń, myślenia i świadomości, objętych jednem wspólnem pojęciem psychiki, duszy.

Związek psychologji z filozofją i logiką. Poznawanie i badanie form świadomości, odtwarzającej świat rzeczywistości, wiązało się z poznawaniem i badaniem praw i form świata oraz sposobem jego poznawania. To silnie związywało psychologję z filozofją. Z drugiej strony, poznawanie współzależności między duszą a ciałem, świadomością a rzeczywistością, myśleniem a doświadczeniem, formą a treścią świadomości utożsamiło zagadnienia psychologji z zagadnieniami logiki.

Jej podstawowe kierunki. Psychologja, wiążąc się ściśle z filozofją, była terenem zwalczających się wzajem podstawowych kierunków filozoficznych, jak idealizm i materjalizm, oraz form pojmowania świata (racjonalizm i empiryzm). Wspólnie z filozofją i w oparciu o jej światopogląd psychologja rozwijała i zmieniała swój przedmiot, metodę i podstawowe określenia i budując się jedynie na metodzie i abstrakcyjnych dowodach filozofji, i zadawalając się uzasadnieniami i określeniami filozofji, która zapewniała jej prawdziwe poznawanie swego przedmiotu, psychologja nie rozwijała należycie swej praktyki naukowej i metod badania.

Wyodrębnienie się psychologji i odstępstwo jej od filozofji. W związku z rozwojem przyrodoznawstwa psychologja w pierwszej połowie XIX w. wyodrębnia się w osobną naukę, nie zatracając związku z filozofją. Gdy jednak pod wpływem obostrzenia sprzeczności życia społecznego rozwinął się kryzys kulturalno-ideologicznego, oraz kryzys teoretycznego ujmowania świata (światopoglądu) i doszło do odstępstwa od monistycznej filozofji, kończącej swój rozwój na Heglu, psychologja w końcu XIX st. zerwała z nią i przeistoczyła się w samodzielną naukę.

Kryzys teoretyczny. Nowopowstałe, często domorosłe, filozofje, w imię „czystej wiedzy" i „pozytywnej nauki" zwalczające dawną, rzekomo, „bałamutną" filozofję swemi nowemi i prawdziwie bałamutnemi hasłami, twierdzącemi o niepoznawalności istoty świata, objektywnej rzeczywistości i absolutnej prawdy, opanowały dziedzinę psychologji

i zerwały wszelkie związki, łączące ją z podstawami monistycznej metodologji. Wyodrębnioną w ten sposób psychologję, oswobodzoną, rzekomo, od wpływów „filozoficznych spekulacyj" i „metafizyki", zaczęto traktować jako naukę pozytywną, w której zakres nie powinny wchodzić niepoznawalne i niedostępne dla bezpośredniego doświadczenia wrażeniowego „zagadki" i „wieczne tajemnice", dotyczące istoty i genezy bytu i świadomości, materji i duszy. Odrzuciwszy dążność do objektywnego monistycznego pojmowania świata i objektywnego ujmowania ogólnych związków, genezy i istoty rzeczywistości na podstawie jedności myślenia i doświadczenia, nowe jednostronne kierunki filozoficzne zastąpiły konkretność i objektywność—abstrakcją i subiektywnością, ogólne związki i prawa — „wiecznemi tajemnicami".

Psychologja jako nauka o „procesach duchowych". I oto dawna psychologja, będąca nauką o duszy, o jedności subjektywnych zjawisk, przerodziła się w jednostronną i ograniczoną psychologję empiryczną, w myśl rzuconego przez Locke'a hasła „nihil est in intellectu, guod non prins fuerit in sensu". Według tego hasła źródłem wszelkiego poznania jest doświadczenie Na podstawie danych doświadczenia, jako jedynej realności, powinna budować się każda nauka. I oto psychologja empiryczna staje się wiedzą przyrodniczo-naukową, która bada nie „metafizyczną" duszę, ale „zjawiska i procesy duchowe", pewne „stany psychiczne", „potok świadomości". Bo czyż może istnieć nauka o duszy, o świadomości, skoro „dusza jest objektywnie nie-

poznawalna", skoro „rozum jest ograniczony", skoro „niema objektywnej prawdy", skoro istnieją „wieczne i nieodgadłe tajemnice" wskutek „ograniczoności poznania"?

Kryzys metodologiczny. Dawna psychologja, mimo nawet pewnych błądzeń, usiłowała tak lub inaczej wyjaśnić powstanie życia psychicznego i znaleźć jego uzasadnienia. Wtym cela posługiwała się ona metodologją, zbudowaną na monistycznej teorji filozoficznej (idealizmu lub materjalizmu) i dążyła do wykrycia genezy i istoty substancjonalnej duszy. Tymczasem nowe kierunki „antyfilozoficzne", stworzywszy „psychologję bez duszy", narzuciły jej swoje jednostronne i ograniczone metodologje, wyrzekające się „poznawalności duszy".

Kierunki subjektywne. I oto zjawiają się różne „psychologje", jak: eksperymentalna, analityczna, opisowa, fizjologiczna, porównawcza, genetyczna, psychofizyczna i t. d. zbudowane na „przyrodniczo-naukowej" metodologji, pozbawionej „metafizycznego" balastu. Psychologja, stając się przyrodniczą nauką o „zjawiskach duchowych", procesach i stanach świadomości, występujących bezpośrednio w naszem doświadczeniu, pozostawiła temuż doświadczeniu całą „naukowość" badania duchowych zjawisk, przejawiających się w postaci subjektywnego przeżycia.

Dualizm psychofizyczny paralelizm. Odstępstwo od objektywnego i uzasadnionego poznawania psychiki i ograniczenie się do poznawania subjektywnych przeżyć zapomocą bezpośredniego

doświadczenia, doprowadziło do uznania istnienia psychiki niezależnie od ciała. Dzięki powyższemu wyznawcy subjektywno-empirycznego kierunku popadli w pewnego rodzaju dualizm, w t. zw. „psychofizyczny paralelizm", który mówi o wewnętrznej niezależności między tem, co psychiczne i tem, co fizyczne.

Niepoznawalność cudzej psychiki. Ponieważ psychikę zaczęto traktować jako zespół subjektywnych przeżyć, dostępnych tylko temu, kto ich doznaje, więc zrodziło się twierdzenie, że psychika „cudza" jest niepoznawalna, występując bowiem jako suma bezpośrednio-subjektywnych przeżyć, może być poznawana tylko na samym sobie.

Metoda introspekcji. Ponieważ psychika zewnętrznie się nie przejawia i nie może być badana metodami objektywnemi, więc za jedyny i wyłączny sposób poznania psychiki uznano metodę bezpośrednio-subiektywną, czyli t. zw. samoobserwację (introspekcję).

I oto zamiast dawnego objektywnego poznawania psychiki wykrywania jej istoty i genezy, zaczęto mówić o niepoznawalności cudzej psychiki, a zamiast objaśniania jej zjawisk — zaczęto te zjawiska subjektywnie i dowolnie opisywać.

Zrozumiałą jest rzeczą, że samoobserwacja, jako bezpośrednio-subjektywna metoda poznawania własnej psychiki, zadawalająca się opisywaniem stanów świadomości i ustaleniem zewnętrznych związków między poszczególnemi zjawiskami psychicznemi, wykazała swą bezpłodność i dowolność.

Związek zjawisk psychicznych z procesami fizjologicznemi. Przeciw metodzie introspekcji i psychofizycznemu paralelizmowi, stwierdzającemi, rzekomo, że psychika i ciało rozwijają się samodzielnie i niezależnie od siebie, wypowiedziała się praktyka naukowa, która w doświadczeniach Webera i Fechnera, wyznawców psychofizycznego paralelizmu, badających jakość i intensywność wrażeń, wskazywała na bezpośredni związek zjawisk psychicznych z procesami fizjologicznemi, a więc wypowiedziała się wbrew ich „teorjom".

Kierunki objektywne. Kryzys subjektywno-introspekcyjnej metody badania oraz rozwój pozytywnej filozofji i nauk przyrodniczych, zwłaszcza fizjologji głównego systemu nerwowego I biologji, doprowadziły do powstania w psychologji takich kierunków, jak fizyko-chemiczne teorje Loeba(o tropizmach), pragnące całe postępowanie objaśnić zapomocą fizyko-chemicznych procesów i praw, behaviorism, czyli nauka o postępowaniu człowieka, metoda warunkowych refleksów (odruchów) Pawłowa, refleksologja (nauka o odruchach) Bechterewa i reaktologja (nauka o oddziaływaniach).

Kryzys podstawowych pojęć. Kierunki te, odrzuciwszy introspekcję, jako metodę jednostronną, nie wyjaśniającą dostatecznie badanego materjału, rozwinęły teorję fizjologicznego objektywizmu, zachowując jednak formalno-metafizyczną i analityczno-empiryczną metodologję, prowadzącą do zaprzeczenia objektywnej poznawalności psychiki, a nawet jej istnienia. Zastąpiły one pojęcia subjektywno-

empiryczne pojęciami objektywno-fizjologicznemi [1]), badanie „procesów duchowych"—badaniem reakcyj i refleksów, psychologję — nauką o postępowaniu. Kierunki owe odrzuciły też subjektywne wewnętrzne przeżycia, nie przejawiające się w objektywnej działalności życiowej i niepoznawalne zapomocą objektywnej metody badania. Za przedmiot swych badań uznały one jedynie zewnętrzne postępowanie, jako działalność systemu nerwowego, przejawiającą się w formie refleksów (odruchów) i reakcyj organizmu na zewnętrzne bodźce środowiska, oraz podlegającą objaśnieniu zapomocą metod objektywnych.

Wspólność metodologiczna kierunków subjektywnych i objektywnych. Objektywne kierunki psychologji, narówni z subjektywnemi, pozostały wierne formalno-metafizycznej metodologji. Subjektywiści twierdzą, że psychika objektywnie jest niepoznawalna, a choć bez procesów fizjologicznych nie występuje (Weber, Fechner), zewnętrznie nie przejawia się. Wskutek tego może ona być badana tylko na podstawie samoobserwacji. Objektywiści znowu twierdzą, że psychologja subjektywna, jako nie oparta na objektywnej metodzie badania, jest nie naukowa, gdyż nie może dać pozytywnego po-

---

1) Pawłow w „Fizjologji i patologji wyższego systemu nerwowego" (1930) pisze: „W chwili obecnej, na podstawie prawie 30-letniego doświadczenia, przeprowadzonego przeze mnie razem z moimi licznymi współpracownikami, mogę z całą pewnością twierdzić, że cała zewnętrzna działalność, podobnie jak i wewnętrzna, może być badana z wyraźnym postępem w sposób fizjologiczny t. j. zapomocą metod i terminów fizjologji systemu nerwowego.

znania subjektywnych przeżyć, które nie przejawiają się w postaci objektywnych procesów.

Między więc subjektywistami a objektywistami panuje jaskrawa zgodność metodologiczna, podkreślająca psychofizyczny paralelizm. Według tej metodologicznej zgodności subjektywistów i objektywistów psychologja subjektywna może objaśniać tylko subjektywno-indywidualne przeżycia, objektywna zaś — tylko zewnętrzne formy postępowania.

Podział psychologji na naukę o świadomości i naukę o postępowaniu. Mniemanie, że dla poznania procesów subjektywnych potrzebna jest subjektywna metoda, a dla objektywnych — objektywna, doprowadziło do rozdzielenia przedmiotu psychologji na „naukę o świadomości", czyli subjektywnych przeżyciach, i „naukę o postępowaniu", czyli zewnętrznych reakcjach i refleksach. W tem potwierdzeniu psychofizycznego paralelizmu, w uznaniu dualizmu, rozbijającego całość i jedność podświadomego i świadomego postępowania ludzkiego na fizjologiczne i psychiczne, oraz w jednostronnem ograniczaniu się przy badaniach do metod subjektywnych lub tylko objektywnych — leży źródło prawdziwej „metafizyki" i bałamuctwa. To bałamuctwo uwidacznia się naprzykład bądź w zaprzeczaniu istnienia instynktów (kierunki objektywne), bądź w uważaniu tychże za stałe i niepodlegające rozwojowi formy postępowania ludzkiego (kierunki subjektywne).

Co to są instynkty? Instynkty, jako dziedziczne reakcje i formy postępowania, reagują w sposób ogólny i bezpośredni na wszelkie podniety, działa-

jące bądź korzystnie, bądź szkodliwie dla jednostki, jej grupy społecznej lub gatunku. W formach tych instynktów, tak osobniczych (odżywianie się, samoobrony i t. p.), jak społecznych (stadny, konformistyczny, solidaryzacyjny i t. d.) i gatunkowych (troski zachowania gatunku, rozmnażania), zachowały się ślady dawnych form postępowania, ślady rozwoju historyczno-gatunkowego (filogenezy). Mechanizmami tych instynktów są ośrodki przedłużonego rdzenia pacierzowego i ośrodki podkorowe, czyli niższe ośrodki mózgu ludzkiego, w którego formach zachowana jest ciągłość tego rozwoju. Instynkty, jako wewnętrzne warunki, wraz z zewnętrznemi oddziaływaniami stają się podstawą dla tworzenia się nawyków, uwarunkowanych współpracą świadomości, dzięki czemu łączą się z niemi i podlegają zmianom i rozwojowi.

Objektywna praca świadomości, która zapomocą praktyki czyli objektywnej czynności doświadczenia i obmyślania systematyzuje, syntetyzuje i objaśnia dane w doświadczeniu treści i ujmuje je w całość i jedność rzeczywistości, została niesłusznie uznana za procesy subjektywne.

Odstępstwo praktyki od teorji. Niezmiernie bogaty materjał faktów psychicznych, zebranych przez jednostronne metody subjektywne i objektywne, przeciwstawił się wszelkim nowym „teorjom" psychologicznym jednostronnego empiryzmu, wynikłego z upadku teoretycznego pojmowania świata (światopoglądu), jego monistycznej metodologji i ograniczoności podstawowych praw i pojęć poszczególnych nauk. Powyższe wywołało głęboki i ostry kryzys psycho-

logiczny, który doprowadził do rozejścia się praktyki z teorją.

Nowy etap rozwoju psychologji. Następuje nowy etap w rozwoju psychologji. Praktyka psychologiczna, oderwawszy się od ograniczonej teorji i metodologji jednostronnego empiryzmu, od ograniczonych podstawowych praw i pojęć, przesłanek i określeń, metod i metodyk, dopominała się nowych praw i pojęć, nowej prawdziwej teorji i jej monistycznej metodologji.

Nowe kierunki w psychologji. Zdobycze praktycznej wiedzy psychologicznej, bogaty materjał fizjologji systemu nerwowego, odkrycia i rozwój nauk przyrodniczych, wykryte fakty rozwoju socjalnego, wykazujące wspólne wewnętrzne związki, odrzuciły jednostronne teorje i metodologje subjektywnej i objektywnej psychologji i przyczyniły się do powstania nowych kierunków, jak: psychoanaliza, zrodzona z praktyki psychjatrycznej i psychopatologicznej, personalizm, który wyszedł z praktyki psychotechnicznej, ejdetyka i psychologja postaci (gestalt-psychologie). Nowe te kierunki rozwinęły nowe metody i metodyki badań, oparte przeważnie na jedności doświadczenia i myślenia (metody subjektywno-objektywne), oraz stworzyły cały system nowych pojęć i określeń, usiłujących objąć całość zagadnień świadomości i postępowania duszy i ciała.

Związek psychologji z fizjologją i socjologją. Kierunki te wykrytemi przez siebie faktami wykazują, że między treścią a formą, ciałem a duszą, między postępowaniem a świadomością, między

działalnością życiową (reakcja, odruchy) a działalnością psychiczną istnieje jedność (jako jedność sprzeczności). Dzięki powyższemu psychoanaliza, personalizm, ejdetyka i gestalt-psychologja, oparszy się na faktach naukowych, dotyczących ciała i duszy, rozwoju osobowego (autogeneza), grupowego (filogeneza) i społecznego (socjogeneza), wiążą psychologję z fizjologją i socjologją. Nowe kierunki psychologiczne, wykrywając nowe treści, stwarzają dla praktyki psychologicznej nowe teorje, dla treści — nowe formy, obejmujące jedność duszy i ciała, subjektu i objektu, myślenia i doświadczenia, tego, co pośrednie i tego, co bezpośrednie, istoty i zjawiska, dążąc tem samem do opanowania i pokonania psychologicznego kryzysu.

Zkolei po tych ogólnych wyjaśnieniach zapoznajmy się z temi współczesnemi kierunkami psychologicznemi, które, acz nieświadomie, dążą wytrwale do opanowania i pokonania kryzysu teoretycznego i metodologicznego.

Pragnąc jednak uwypuklić wartości podstawowe tych kierunków, dobrze będzie zapoznać się z jednym z przodujących kierunków psychologji objektywnej, psychologji „bez duszy", t. zw. skrajnym behaviorismem prof. Watsona, liczącym do dnia dzisiejszego bardzo dużą ilość zwolenników.

III. Behaviorism.

Behavierystyczne pojmowanie postępowania. Skrajny *behawiorism* Johna Watsona (Leshley, Weiss, Gesell i inni) odrzuca istnienie świadomości.[1]) Bada on tylko zewnętrzne formy postępowania, bez odwoływania się do świadomości badanych i bez brania w rachubę stanów świadomości (stąd nazwa „skrajny"). Behaviorism przejawia dążność do zmechanizowania i zautomatyzowania postępowania ludzkiego. Prof. J. Watson w pracy swej z r. 1928 p. t. „The Psychological Care of Infant and Child" (Psychologiczne obchodzenie się z dzieckiem) w rozdziale „Czego dowiedzieliśmy się z naszych doświadczeń", pisze: „To co wywołuje u dziecka zadowolenie lub płacz, wstrzymuje jego oddech, zniewala serce do szybszego lub wolniejszego bicia, w przeważającym stopniu zależy od tych codziennych okoliczności, które zachodzą w danej rodzinie. Może zapytacie, czy nowonarodzone dziecko nie posiada bardziej złożonych

---

[1]) Prof. John C. Watson w „Psychology from standpoint of a behaviorist (Psychologja ze stanowiska behaviorysty) we „Wstępie" pisze: „Behaviorista nie znajduje żadnych dowodów istnienia „duchowych procesów" jakiegokolwiek rodzaju".

dziedzicznych form postępowania, przejawiających się później w postaci tak zwanych instynktów. Czy nie okazują się często instynktownemi, t. j. występującemi i rozwijającemi się zupełnie niezależnie od wychowawczego oddziaływania rodziców i środowiska, takie czynności, jak czołganie się, naśladowanie, współzawodnictwo, zazdrość, kłótliwość, gniew, sympatja, strach, zamiłowanie do własnych rzeczy, zabawy, ciekawość, hojność, nieśmiałość, czystość, skromność, wstyd, miłość, gorliwość i inne?... Większość dawnych psychologów zgodziłaby się z tem mniemaniem... Obecnie w rezultacie przeprowadzonych doświadczeń i obserwacyj nad dziećmi, zmuszeni jesteśmy przyznać, że wszystkie wyżej wymienione formy postępowania wytworzone są przez rodziców i warunki, w których dzieci się znajdują. Instynktów niema. We wczesnem dziecięctwie nabywamy wszystko, co zjawia się w wieku starszym. Nasza myśl, zapewne, będzie jaśniejsza, jeśli powiemy, że rodzice paczą psychikę swych dzieci, posługując się przy wychowaniu niewłaściwemi metodami, stosowanemi dawniej przez ich własnych rodziców podczas wychowywania ich samych... W rzeczywistości wytwarzamy naszą młodzież na obraz i podobieństwo nasze. To samo stosuje się i do wyboru zawodu przez nasze dzieci. Profesja, którą wybiera wasz syn lub córka, bynajmniej nie określa się samodzielnym „wewnętrznym” wyborem, ale wpływem z zewnątrz, najczęściej waszym własnym i tym obrazem życia, do którego przyuczyliście ich. Jeśli wasze dzieci są skłonne do jakiegoś zawodu, to przyczyna tego znowu w tym samym stopniu określa się waszemi metodami wychowania... Nasze stanowisko

jest prawie zupełnie przeciwległe temu, którego trzymają się liczni współcześni amerykańscy pedagogowie. Tak np. prof. James, Dewey i wielu innych pedagogów w ostatnich dwudziestu latach obstają przy metodach wychowania, które pozwalają dziecku rozwijać się „od wewnątrz". W samej jednak rzeczy takie mniemanie okazuje się nieprawdą. Uczy ono, że istnieją jakieś odrębne ukryte w psychice podniety czynności, których wyjawienia należy oczekiwać dotąd, dopóki nie uzewnętrznią się samorzutnie, i które z chwilą pojawienia się powinny być wszelkiemi sposobami podtrzymywane i pielęgnowane. Myślę, że takie mniemanie przynosi poważną szkodę szkole. Pozbawia nas ono możności wpajania w podrastającą młodzież realnego zainteresowania do określonej profesji lub określonych form pracy. Tylko w nader rzadkich wypadkach spotykałem młodzież, kończącą szkołę średnią z wyraźnem wyobrażeniem o tem, jaki zawód wybiorą sobie po skończeniu szkoły. W większości wypadków niema wśród niej żadnego gorętszego dążenia do określonego rodzaju czynności i żadnego zorganizowanego wyobrażenia o tem, jak przygotować się do tej czynności. Kończący szkołę średnią pod tym względem w czasach obecnych jest tak samo bezradny, jak trzcina, kołysana wiatrem. Gotów więc jąć się dowolnego przypadkowo mu nastręczającego się rodzaju pracy w nadziei, że jego specjalne skłonności i zdolności wykryją się przy tem. Wobec tego niema żadnych zdecydowanych podstaw odrzekania się od przygotowywania do przyszłego zawodu podczas nauczania w elementarnej szkole dzieci w wieku

12 lat i nawet wcześniej. Psycholog-behaviorista uważa, że nie istnieje nic takiego, coby powinno rozwijać się od wewnątrz. Jeśli ma się do czynienia ze zdrowem ciałem, odpowiednią ilością rąk, nóg, palców, oczu i t. d. i normalnemi elementarnemi ruchami od urodzenia, zupełnie nie potrzeba innego początkowego materjału do tego, aby wychować człowieka, będzie li ten człowiek genjuszem czy zwykłym kulturalnym obywatelem".

Watson odrzuca tu nietylko świadomość, ale nawet wszelkie procesy instynktowne i dziedziczne. Uważa on, że wszystkie formy postępowania są albo przyrodzone, czyli biologicznego pochodzenia, wypływające z potrzeb organicznych, albo nabyte. Emocja, według Watsona, jest „stereotypową reakcją" (patternereaction), myślenie jest nawykiem mownym zewnętrznym lub skrytym (głośnym lub bezgłośnym), pamięć — jest zwykłym nawykiem, czyli zdolnością reagowania w sposób szablonowy na sytuacje w określonych warunkach.

Pamięć w świetle badania współczesnych. Jednakże współczesne badania nad pamięcią (R. Semon, Die Mneme) wykazują, że pamięć jest tendencją odtwarzania całości reakcji na podstawie jej części, że pojawienie się momentu przeszłego przeżycia wznawia wszystkie momenty pozostałe. Wprawdzie pamięć, z jednej strony stwarza możliwość powstawania szablonowych reakcyj przez zdolność zachowywania pewnych kompleksów przeżyć, t. zw. engramę, z drugiej jednak strony, powstanie tej szablonowości przeszkadza jej stała tendencja odtwarzania całej reakcji na podstawie jej cześci, czyli t. zw. ekfora, która

nigdy nie urzeczywistnia się w pełni, gdyż wywołanej przez nią reakcji mogą towarzyszyć inne reakcje, bezpośrednio związane nie z nią, lecz z pewnym momentem przeżycia.

Czy istnieją instynkty? Doświadczenia, np. psychoanalityczne, w sposób przekonywający wykazują, że istnieją reakcje instynktowe i dziedziczne, które zostają przez środowisko rozwijane i pielęgnowane, jeśli są dla niego pożyteczne, lub hamowane i podporządkowywane nakazom socjalnym (dyrektywom), jeśli są ujemne dla środowiska i szkodliwe dla jednostki w współżyciu socjalnem, czyli antysocjalne. Freudowskie socjalne „ja", występujące w postaci świadomości i automatyzmów, tworzące t. zw. rzeczywistość socjalną, zwalcza antysocjalne „ono", będące wyrażeniem podświadomych naszych popędów instynktowych i dziedzicznych.

Czy możliwe jest zmechanizowanie postępowania ludzkiego. Owa skrajnie behaviorystyczna dążność do zmechanizowania postępowania ludzkiego pod wpływem praktycyzmu uprzemysłowionej Ameryki przeradza się w próby zmechanizowania pracy ludzkiej przez ignorowanie i pozbawianie własnych myśli i pragnień jej wykonawców (Taylor). [1])

Wegług Watsona, rozwój psychiczny polega na tworzeniu się na podstawie czysto organicznych reakcyj nieskończonej ilości reakcyj mniej lub bardziej złożonych, które automatyzując się, przechodzą

---

[1]) Taylor wymaga np. od robotnika, zatrudnionego przy przewożeniu żelaza lanego, żeby był „tak tępy i flegmatyczny, aby w swej inteligencji umysłowej prędzej był podobny do wołu".

w nawyki. Stąd wypływa wniosek Watsona, że człowiek to zwykły mechanizm, automat. Behaviorism nie sięga głębiej, jakby się zdawało, w istotę tych mechanizmów i nie wiąże się ściślej z fizjologją, która dla behaviorismu ma znaczenie tylko pomocniczej nauki. Mechanistyczna teorja behaviorystyczna wyjaśnia postępowanie człowieka częściowo strukturą fizjologiczną, głównie zaś oddziaływaniami zewnętrznego środowiska socjalnego, które, występując w postaci podniet, stwarza sytuacje, określające odpowiednie reakcje organizmu.

Skrajny behaviorism, wobec powyższego stara się wyjaśnić zewnętrzne postępowanie bez uwzględnienia i wyuczania świadomości. To jest możliwe tylko przy badaniu automatycznych reakcyj żywego organizmu na najprostsze bodźce. Badania te mogą dać pozytywne rezultaty w warunkach laboratoryjnych, gdyż każde nowe otoczenie lub zmiana sytuacji wywołuje w objekcie badanym „fatalną reakcję", [1]) która występuje jako mniej lub więcej silny stan emocjonalny, a więc stan świadomości, zwany postawą (= uwagą, skupieniem, ześrodkowaniem, aktywnością). Fatalna reakcja ogarnia dalsze postępowanie badanego objektu, który wskutek występującej świadomości często reaguje na inne podrażnienia, niż życzy sobie eksperymentator. Co najciekawsze, że ci uczeni omawianego kierunku, którzy odrzucili istnienie świadomości, przy ocenie

---

[1]) P. Pawłow, Dwadcatiletnij opyt objektiwnogo izuczenija wysszej pierwnoj diejatelnosti (powiedienija) żiwotnych. Usłownyje refleksy, Moskwa — Leningrad, 1928 r. wyd. 4., str. 109-10.

wykrytych przez siebie faktów, posługują się aparatem swej świadomości, będącej sprawdzonym przez praktykę odbiciem rzeczywistości i środkiem przystosowania się do środowiska. Świadomość, jako jedność dwóch sprzeczności (myślenia i doświadczenia) syntetyzuje wszystkie przeżycia i odbierane podrażnienia pod wpływem objektywnej czynności doświadczenia organizmu oraz reguluje współzależność między organizmem i środowiskiem. Stąd występowanie przeciw psychice, przeciw świadomości, przeciw możliwości naukowego badania, stanów psychicznych, jako, rzekomo dostępnych tylko dla tego, kto ich doznaje, jako zawsze objektywnie „cudzych" i transcendentalnych, niedostępnych dla doświadczenia bo nieprzejawiających się zewnętrznie, jest poważnem nieporozumieniem. Procesy subjektywne bez strony objektywnej nie występują, przeto obie strony są poznawalne i realne, a nauka o nich jest nietylko możliwa, ale i konieczna.

Skrajny behaviorism, badając formy postępowania automatycznego (i tutaj właśnie zawierają się niezmierne zasługi tego kierunku), usiłuje wyniki swych badań zastosować do wymagań życia praktycznego. Prof. J. Watson w „Przedmowie" do pracy swej „Psychology from standpoint of a behafiorist" (Psychologja ze stanowiska behavioristy) twierdzi, że psychologja „powinna zajmować się tylko przepowiadaniem i regulowaniem czynności człowieka, a nie analizą świadomości" i że „behafioristyczna psychologja okazuje się czysto amerykańskim wytworem", mającym nauczyć nas jak należy „wspólne życie zbudować rozumnie i szczęśliwie". L. Morgan i E. Thorndike, zajmując się bada-

niem zwierząt w celu rozwiązania kwestji powstawania świadomości (behaviorism naukowy), ze względu na naturę swych objektów (zwierząt) i chęć wyłączenia antropomorficznych (uczłowieczających) momentów ze swoich badań, zmuszeni byli termin „psychologja" zastąpić terminem „behaviour" (postępowanie, zachowanie się). Ten wzgląd skłonił Watsona do traktowania człowieka jako automatu fizjologicznego, którego czynności (reakcje) określane są przez odpowiednie kompleksy bodźców, czyli sytuacje. Wykryte fakty przy badaniu głównie automatycznych czynności człowieka upoważniły go do rozszerzenia wniosków swych badań, przeprowadzonych tylko nad pewną grupą zjawisk psychofizjologicznych, na całą dziedzinę psychologji, eliminując z niej subjektywne momenty i sprowadzając wszystkie procesy do rzędu procesów mechanicznych automatycznych. Według Watsona wszyscy ludzie od urodzenia są jeonakowi, ilość bowiem i jakość reakcyj przyrodzonych, ograniczonych, jest kompleksem, zdaniem jego, mniej więcej stałym. To ma zaprzeczać istnieniu dziedzicznych skłonności (fizycznych i duchowych), gdyż wszelkie różnice struktury fizycznej i duchowej powstają wskutek wychowania i oddziaływania zewnętrznego środowiska, są rezultatem zespołu różnych nabytych reakcyj („tabula rasa" Locke'a).

Zagadnienie „tabula rasa" a rzeczywistość. Gdyby w istocie ilość i jakość reakcyj przyrodzonych były mniejwięcej kompleksem stałym, jak mniema Watson, gdyby ludzie od urodzenia byli zupełnie do siebie podobni, to nauka typologji, chara-

kterologji i konstytucjonalizmu byłaby bezpodstawna A przecież już od dawna podejmowane są próby ugrupowania wszystkich ludzi w oddzielne typy według ich właściwości charakterów, budowy ciała, postępowania. Już Hippokrates jeszcze na parę wieków przed narodzeniem Chrystusa rozróżniał cztery podstawowe typy ludzkie: sangwiniczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny. Podział Hippokratesa przerodził się u Heymensa w próbę stworzenia systematyki temperamentów, opierającej się na ośmiu podstawowych typach: bezkształtny, apatyczny, nerwowy, sentymentalny, sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny i namiętny.

Ostatnio E. Kretschmer na podstawie swych badań nad typami konstytucjonalnemi, wysunął nowy podział, wyróżniający w budowie ciał ludzkich trzy zasadnicze typy: asteniczny (czyli wątły), atletyczny i pykniczny (czyli otyły)· W ejdetyce znowu, w związku ze zjawiskami ejdetycznemi wysunięto podział na: bazedzidów i detanoidów (W. Jaensch), który jednak ostatnio został zastąpiony przez teoretyków ejdetyki nowym podziałem — na typ integrowany, czyli scałkowany i typ bezintegrowany, czyli niescałkowany. Rozumie się, że podział na typy, charaktery czy konstytucje dotyczy pewnych właściwości w budowie organizmu, które okazują się dziedzicznemi. Dziedziczność, jako zdolność przekazywania charakterystycznych właściwości z pokolenia na pokolenie, jest jednym z głównych czynników ewolucji organizmów, ich rozwoju, chroniącym pewne formy jakościowe tych organizmów od zbyt szybkiej zatraty i rozpadu. Dziedziczność przyrodzonych właściwości jest faktem stwierdzonym, jednakże

o takim lub innym typie konstytucjonalnym czy charakterologicznym decyduje nietylko sama dziedziczność, ale i aparat wewnętrznej sekrecji, czyli system gruczołów wydzielczych, oraz wpływ zewnętrznych oddziaływań środowiska tak przyrodniczego, jak i socjalnego.

System gruczołów wydzielczych jest filogenetyczną właściwością organizmów żywych. Działalność tego systemu nie jest ani stała, ani dziedziczna. Pod wpływem najrozmaitszych oddziaływań zewnętrznego środowiska w funkcjach wewnętrznej sekrecji mogą zachodzić poważne nieraz zmiany, które odbijają się przedewszystkiem na konstytucji człowieka. Dziedziczenie właściwości konstytucjonalnych, jak wzrost, rasa, daltonizm i t. p. są dziedziczeniem właściwości systemu gruczołów wydzielczych, gdyż te odziedziczone właściwości sekrecji określają ogólny typ człowieka i przejawiają się tak w stanie normalnym, jak i chorobliwym. Jednakże te właściwości dziedziczne mogą podlegać zmianom w zależności od wpływu środowiska, wywołującego nieraz zaburzenia i zmiany w działalności gruczołów wydzielczych. Konstytucji nie można określać tylko samym terminem dziedziczności, gdyż składa się ona z właściwości odziedziczonych i nabytych.

Wszelkie organiczne właściwości człowieka, jego konstytucja, która w znacznym stopniu określa jego postępowanie, jego charakter, nie są rzeczą stałą i niezmienną, pod wpływem bowiem otaczającego środowiska ulegają często poważnym zmianom. Między konstytucjonalnemi właściwościami a wpływem warunków przyrodniczych i socjalno-ekonomicznych istnieje pewna współzależność, która kształtu'e oso-

bowość człowieka i uzasadnia jego postępowanie. To wszystko zaprzecza twierdzeniom behavirismu.

Zakres „teorji„ behaviorismu. Według Watsona całą dotychczasową wiedzę ludzką należy oprzeć na zasadach skrajnego behaviorismu: filozofję skazać na zagładę i przejście w historję nauki; religję dla sfer kulturalnych zastąpić etyką, która powinna być nauką eksperymentalną; psychologję socjalną przekształcić w naukę behaviorystyczną, badającą tworzenie się socjalnych nawyków w osobnikach i t. d. Słowem behaviorystyczna metoda, zdaniem Watsona, jest jedyną metodą, która potrafi wykryć mechanizmy postępowania człowieka i całego społeczeństwa, oraz pozwala „wspólne życie zbudować rozumnie i szczęśliwie"!

Behaviorism a społeczeństwo i państwo. Prof. Watson w swoich wywodach uważa społeczeństwo za sumę osobników, sądząc, że wystarczy poznać postępowanie oddzielnego osobnika, aby pojąć zachowanie się całego społeczeństwa. Tymczasem J. Baldwin w „Social and Ethical Interpretation in Mental Development" (Rozwoj psychiczny ze stanowiska etyki i socjologji) zupełnie słusznie powiada: „Człowiek — to raczej socjalny produkt, niż jednostka socjalna" W. Mc. Dougall zaś w „The Group Mind" (Psychologja grupy — przekład pol. Chałasińskiego, r. 1930) pisze we „Wstępie": „życie jednostek i życie społeczeństwa możemy zrozumieć edynie wówczas, gdy je rozpatrujemy zawsze we wzajemnym związku". Zrozumiano, że osobnik ludzki nie pod każdym względem jest odrębną jednostką, lecz stanowi cząstkę rozległego systemu wital-

nych i duchowych sił, które, wyrażając się w postaci ludzkich społeczeństw, zmierzają ku celom, których żaden człowiek nie jest w stanie przewidzieć. W tym systemie główną funkcją jednostki jest przekazywanie tych sił duchowych, które zmienić ona może w niezmiernie małym stopniu i równie niewiele do nich dodać; dlatego też znaczenie jednostki jest tak małe, i dlatego nie można jej zrozumieć należycie w oderwaniu od tego systemu".

Nic dziwnego, że takie badania i cele, dążące do sprowadzenia człowieka do roli bezmyślnej maszyny, wyprowadzone poza ramy eksperymentów laboratoryjnych, okazują się nieosiągalne wskutek zupełnej niemożliwości usunięcia ze zdrowego człowieka stanów psychicznych, będących jego płynnem doswiadczeniem, odbiciem bytu, które łącznie z dyrektywami socjalnemi kieruje całem jego postępowaniem. Zewnętrzne regulowanie czynności człowieka bez liczenia się z jego stanami świadomości, myślami, uczuciami i przeżyciami, będzie zwykłą tresurą. A taka tresura przecież nie może być podstawą do zorganizowania „rozumnie i szczęśliwie" normalnego współżycia, gdyż rolę tę spełnia wychowanie społeczne i uświadomienie obywatelskie. Na usługi tego uświadomienia obywatelskiego przeznaczony jest cały kulturalny aparat państwowy (szkoły, instytucje kulturalno-oświatowe, kadry wojskowe, sztuka, agitacja, uroczystości narodowe, obchody, rocznice i t. d.), którego działanie obliczone jest głównie na przyszłość (na wypadek wojny, kryzysu, potrzeby zwrócenia się do ofiarności publicznej, katastrof i t. d) i zmierza do wytworzenia w społe-

czeństwie poczucia obowiązku obywatelskjego względem potrzeb państwa, innemi słowy do wychowania państwowego drogą uświadomienia i rozbudzenia samowiedzy i samopoczucia obywatelskiego[1]).

---

[1]) Na związek socjologicznych poglądów Watsona z interesami amerykańskiego przemysłu, zwracającego uwagę w trosce o wydajność pracy głównie na stronę nawykową, automatyczną pracownika, którego strona indywidualna powinna jej się podporządkować, wskazał W. Mc. Dougall w rozprawie p. t. „Men or Robots", pomieszczonej w „Psychologies of 1925 (Massachusetts 1927), gdzie poglądy Watsona poddał głębokiej analizie i przenikliwej krytyce.

IV. Psychoanaliza. [1])

Istota psychoanalizy. Behaviorism i psychoanaliza rozpatrują człowieka jako produkt wychowania przez oddziaływanie zewnętrznego środowiska. Behaviorism jednak bada zewnętrzne procesy, jako, rzekomo, faktyczne postępowanie, psychoanaliza zaś bada stronę wewnętrzną, psychiczną tych zewnętrznych przejawów, które traktuje jako symbole subjektywnych przeżyć.

Freud, twórca psychoanalizy, twierdzi, że anormalne procesy psychiczne są przejawami nieznanych

---

[1]) Ponieważ freudowski termin „psychoanaliza", oznaczający naukowy kierunek psychjatryczno-psychologiczny, w takiej formie przedostał się do terminologji naukowej zagranicznej, nie uważam za stosowne używać wprowadzonego u nas, choćby nawet w imię rzekomych racyj, terminu „psychanaliza". Zresztą z punktu widzenia językowego o budowie złożenia tego typu decyduje nie strona znaczeniowa, ale formalna (białoamarantowy). Jeśli chodzi o stronę fonetyczną, to w języku polskim istnieje cały szereg wyrazów obcych, które, otrzymawszy formy fleksyjne, właściwe językowi polskiemu, zachowały zbieg dwu samogłosek (woalka, boa, oaza, Joasia).

procesów fizjologicznych, do których bezpośrednio nie zawsze dotrzeć można, nie wiedząc, jakiego rodzaju odruchy uległy zahamowaniu, a któremi jednak odpowiednio można pokierować, kierując mechanizmami psychicznemi (i odwrotnie). Freudyzm, czyli psychoanaliza, okazuje się więc próbą oddziaływania zapomocą odrębnej psychologicznej metody na nieznane procesy fizjologiczne, wywołujące choroby psychiczne, lecz nie przejawiające się w naszem fizjologicznem doświadczeniu.

Pierwszy okres życia emocjonalnego. Według Freuda podłożem chorób nerwowych jest dwukrotny początek życia seksualnego. Pierwszy okres tego życia trwa od urodzenia w przybliżeniu do wieku 4 — 5 lat. W okresie tym na podstawie początkowych pierwotnych popędów seksualnych (ssanie, pieszczoty otoczenia i t. p.) tworzy się nadzwyczaj złożony kompleks emocyj, t. zw. kompleks Edypa, który pod wpływem popędu seksualnego do jednego z rodziców płci przeciwnej rodzi nienawiść do drugiego i chęć utożsamienia się z nim, albo jednoczesną miłość i nienawiść do obojga z powodu lęku przed nimi. Ten złożony kompleks emocyj może właśnie doprowadzić do rozstroju psychicznego.

Drugi okres życia emocjonalnego. Po tym okresie bezpośredniego życia emocjonalnego następuje t. zw. okres utajonego popędu seksualnego (latencyjny), trwający od 4 — 5 roku życia dziecka do wieku dojrzewania. W okresie tym bezpośredniość życia dziecka, tak niezrozumiała dla starszych, jako czynnik antysocjalny ulega przytłumieniu przez podporządkowywanie się wymaganiom socjalnej realno-

ści. Na tem opiera się właśnie wychowanie. Dzięki temu okresowi człowiek w wieku dojrzewania staje się istotą kulturalną, w której niedozwolone, szkodliwe dla społeczeństwa popędy zostały już wyparte w podświadomość.

Trzeci okres życia emocjonalnego. Okres trzeci — to powtórny początek życia seksualnego, to okres dojrzewania płciowego. W okresie tym pamięć emocjonalna odtwarza dawny świat wzruszeń z okresu przedlatencyjnego, z pierwszego okresu naturalnych popędów seksualnych, nie ginie bez śladu, ale zachowuje się w postaci kompleksu przeżyć (R. Semon *nazywa to zjawisko engramą*). Temu kompleksowi przeżyć (engramie) przeciwstawiają się zakazy życia społecznego, przyswojone w okresie latencyjnym, t. j. w okresie utajania się popędu seksualnego, spychając je w stan podświadomości i nie pozwalając im przerodzić się w antysocjalne wystąpienia. W okresie dojrzewania między rzeczywistością socjalną a popędami wytwarza się konflikt, który przerodzić się może w chorobę psychiczną.

Życie emocjonalne a środowisko społeczne. Przy wyuczaniu więc postępowania człowieka należy liczyć się z tem, że naturalnym, emocjonalnym instynktom, jak np. seksualny, uznającym tylko zasadę zadowolenia, czyli uznającym tylko to, co przyjemne[1]),

---

[1]) Poglądom materjalistów francuskich, widzących w człowieku istotę rozmyślną, Freud przeciwstawił człowieka, w którym poważną rolę odgrywają momenty czynnego emocjonalnego życia. Zasadę zadowolenia Locke'a Freud pojmuje jako unikanie nieprzyjemnego; zadowolenie więc występuje

przeciwstawia się zewnętrzne środowisko ze swemi zasadami moralności, tradycji, konwenansów i praw, tworząc nieprzebłaganą rzeczywistość. Pod wpływem tej rzeczywistości w człowieku wytwarza się stopniowo aparat psychofizjologiczny regulujący współzależności między organizmem a środowiskiem i ograniczający przejawianie się naturalnych instynktów. Aparat ten wyraża wymagania życia społecznego i kulturalnego oraz rozwija instynkt samozachowania. Żąda on uśmierzenia seksualnych popędów i antysocjalnych emocyj w celu przystosowania się do stworzonego przez człowieka środowiska kulturalnego i warunków współżycia z niem. Aparat ten, występując w postaci mechanizmów psychofizjologicznych, już w okresie „latencyjnym" stopniowo, ale stale, stłumia i wypiera ze świadomości w podświadomość wszystko to, co jest antysocjalne, co pozostaje w niezgodzie z „cenzurą" tego aparatu, tej najwyższej instancji psychicznej. Obok więc pierwotnych naturalnych popędów instynktowych, podlegających prawu bezpośredniego zadowolenia, wytworzył się na ich podstawie aparat współżycia socjalnego, czyli „normalnego" postępowania, podlegający prawom realności. Aparat ten ograniczył szkodliwe działanie tych popędów i zepchnął je w podświadomość, zabezpieczywszy się od

---

wtedy, gdy między popędami człowieka panuje równowaga. Równowaga — to bierna strona życia emocjonalnego, nierównowaga — to dynamiczna, czynna strona tego życia. Poglądy powyższe są potwierdzeniem dialektycznych filozoficznych myśli Hegla, widzącego w walce przeciwieństw i ich jedności mechanizm ruchu i rozwoju.

wpływów tej podświadomości, procesem cenzury i wypierania, nie dopuszczającym do świadomości tego wszystkiego, co mogłoby spowodować konfikt z życiem realnem, i regulującem stosunki między kulturalnemi zakazami a naturalnemi popędami.

Myślenie rozumowe i autystyczne. Potężny psychofizjologiczny aparat uspołecznienia,ześrodkowujący w sobie świadomość, przejawia się w formie myślenia rozumowego, rządzącego się prawami logiki i doświadczenia, które udziela się otoczeniu za pośrednictwem mowy. Natomiast organiczne popędy, zepchnięte przez „cenzurę" w podświadomość, znalazły swój bezpośredni wyraz w myśleniu autystycznem [1]), które występuje w postaci subjektywnych wzruszeń i wrażeń. Myślenie to, jako intuicyjne odbicie podświadomości, nie znajduje

---

[1]) Prof. E. Bleuler w „Resume" swej pracy „Myślenie autystyczne", która ukazała się w r. 1912 w „Jahrbuch für psychoanalyt. und psychopathol. Forschungen", pisze: „Istnieje myślenie, które nie zależy od praw logicznych i rządzi się zamiast nich afektywnemi potrzebami (myślenie autystyczne). Wyraża się ono najjaśniej we wczesnem upośledzeniu umysłowem i w widzeniu sennem, poza tem w mitologji i zabobonach; w marzeniach na jawie u histeryków i ludzi zdrowych, a także i w poezji. Autystyczne myślenie rządzi się pragnieniami, przebiega ono w duchu pragnień, nie licząc się z logiką i rzeczywistością... rezultaty autystycznego myślenia głównie mieszczą się w tem, że tworzy ono wyobrażenia przyjemne i wypiera nieprzyjemne... Tam jednak, gdzie istnieje ucisk, sprawa dojść może do ujemnych autystycznych pragnień. Takim wypadkiem jest, z jednej strony, melancholijny rozstrój duchowy i, z drugiej strony, wypadek, gdy odczuwa się konflikt między autystycznemi wyobrażeniami i realnością... Autystyczne myślenie towarzyszy mechanizmom przyrodzonym".

bezpośredniego wyrażenia w świadomości i nie udziela się otoczeniu. Myślenie autystyczne (podświadome, niekierowane, emocjonalne, intuicyjne, indywidualne i czysto subjektywne), jako nieprzystosowane do rzeczywistości i dążące jedynie do zaspokojenia pragnień i popędów naturalnych, stwarza sobie rzeczywistość marzeń i fantazji. Posługuje się ono w tym celu przedstawieniami obrazowemi, a nie kategorjami pojęć, jak myślenie rozumowe.

Stosunek między temi rodzajami myślenia. Oba te rodzaje myślenia w naszym umyśle współistnieją, całkowicie jednak samodzielnie nie występują (w pojęciu indywidualnem). Wszelkie dociekania myślowe i wszystko to, co zapomocą języka świadomie uspołecznia się, należy do dziedziny myślenia rozumowego, fantazja zaś i marzenia, świat emocyj i intuicyj — do dziedziny myślenia autystycznego, wrażeniowego.

Rzeczywistość zewnętrzna w swem odosobnieniu przedstawia świat obcy, nieznany, podobnie jak i subjektywne autystyczne myślenie ludzkie. Dopiero powiązanie tych dwóch dziedzin zapomocą myślenia rozumowego, operującego językowemi symbolami kategoryj konkretności i abstrakcyj, pozwala je poznawać drogą językowego uspołeczniania się wszelkich obserwacyj i dociekań myślowych.

To, co za pośrednictwem mowy głosowej urzeczywistnia się i uspołecznia, należy do myślenia rozumowego; myślenie wrażeniowe, jako podświadome i niekierowane, ujawniające się zapomocą czynności organicznych, może być tylko odczuwalne,

ale nie wyrażane z powodu braku odpowiednich symbolów językowych i możności udzielania się otoczeniu. Myślenie to może być świadomie zastępowane przez kategorje pojęciowe myślenia rozumowego, wyrażone na płaszczyźnie czysto słownej, jednakże zatraca ono wtedy wszelkie wartości wzruszeniowe i swój charakter bezpośrednich zmysłowych odczuwań na rzecz wartości intelektualnych i pojęciowych myślenia abstrakcyjnego [1]).

Świadomość a podświadomość. Nic dziwnego, że myślenie autystyczne, jako odrębne od myślenia logicznego (realnego), jest przejawem podświadomości. Posiada ono własne prawa swych przebiegów, wskutek czego nie może bezpośrednio i dokładnie wyrazić się w terminach świadomości, w terminach myślenia logicznego. Wszystko, co zachodzi w podświadomości, może być wyświetlone tylko z pomocą świadomości, narzucającej zrozumiałe dla siebie terminy odrebnym i obcym sobie przejawom podświadomości. Myślenie autystyczne, chcąc pod wpływem nagromadzonej energji wydostać się nazewnątrz i wyjawić w czynnościach i w całem postępowaniu, usiłuje drogami pośredniemi przedostać się do świadomości w postaci najróżnorodniejszych form symbolicznych, słownych i ruchowych (werbalnych i motorycznych), wywołując te pragnienia i przeżycia, które niem kierują i które wytwarzają się w podświadomości na tle organicznych popędów.

[1]) Patrz E. Chodak, Dydaktyka i metodyka jezyka polskiego, cz. I, str. 130.

Myślenie autystyczne może uzewnętrznić się i udzielić otoczeniu tylko za pośrednictwem symbolów, a więc: mitów, fałszywych identyfikacyj, pomieszań, przestawień i t. p., które różnią się od symbolów myślenia rozumowego, świadomie zastępujących sobą jakieś pojęcia.

Socjalne „ja“ i antysocjalne „ono“. Psychofizjologiczny aparat socjalny, będący ześrodkowaniem świadomości i ochraniający ją zapomocą procesu „wypierania” i „cenzury” od szkodliwych wpływów instynktowych, mogących wywołać konflikt z realnością, Freud nazywa „ja”; zepchnięte zaś w podświadomość popędy amoralne i antysocjalne, ktore w razie przedostania się do świadomości pod wpływem nagromadzenia się energji, czyli do „ja”, grożą naruszeniem normalnego postępowania, grożą anormalnością psychiczną, Freud nazywa „ono”. Freudowskie „ono” jest podświadome w swych zamierzeniach i związane z potrzebami i czynnościami organicznemi oraz przeżyciami emocjonalnemi. To antysocjalne „ono” nie może bezpośrednio udzielać się otoczeniu zapomocą mowy, która jest wytworem socjalnym, lecz przejawia się, jako podświadome, w myśleniu autystycznem, czyli wrażeniowem, posługującem się przedstawieniami obrazowemi, a nie pojęciami.

Istota konfliktu psychicznego. Nie mogąc bezpośrednio przeniknąć do świadomości, rządzącej się nie prawem zaspokojenia lecz doświadczenia i logiki, antysocjalne „ono” może wyrazić się w terminach świadomości w postaci symbolicznych form

werbalnych, zawierających treści obce i niezrozumiałe dla rozumowego i świadomości, w których sama podświadomość również nie może wypowiedzieć się dokładnie.[1])

Freudowskie „ono", nie będąc dostatecznie wyparte, przenika do świadomości w postaci owych niezrozumiałych dla niej form symbolicznych, a obchodząc w ten sposób sprzeciwiającą się temu „cenzurę", wyzwala się z pod władzy socjalnego „ja", przez co wyłącza osobnika ze sfery oddziaływań środowiska, t. j. realności i wtrąca go w sferę przeżyć indywidualnych, w niewolę popędów naluralnych. Wskutek tej objektywizacji procesów podświadomych, czyli symbolicznego przeniknięcia ich do świadomości, wytwarza się konflikt między organicznemi popędami a realnością. Konflikt ten przeradza się często w rozstrój nerwowy lub chorobę psychiczną, której przyczyną są działania nieuświadomionych czynności i brak możności rzeczywistego wyjawienia przyczyn tej choroby przez dotkniętego nią osobnika.

Psychoanaliza jako metoda leczenia. I oto psychoanaliza, zdaniem Freuda, jest środkiem, który pozwala wyższym psychofizjologicznym mechanizmom powrócić do normalnego funkcjonowania przez wykrycie i uświadomienie owych podświadomych emocjonalnych przeżyć. Przeżycia te, będąc poddane

---

[1]) Dziecko w swych zabawach, identyfikując się z różnemi postaciami, zwierzętami i przedmiotami, symbolizuje werbalnie i formą postępowania swe myślenie autystyczne, świat swych naturalnych popędów i emocyj.

należytej ocenie ze stanowiska współżycia socjalnego i kulturalnego i przepuszczone przez „cenzurę”, broniącą im wstępu do świadomości i powodującą to ich pośrednie przenikanie w postaci symbolów, dostają się zpowrotem ale już bezpośrednio do świadomości, której podporządkowując się, zatracają ową symboliczność i emocjonalność i wykazują swą iluzoryczność i bezprzedmiotowość, gubiąc lub znacznie osłabiając swój szkodliwy wpływ, wywołujący anormalności psychiczne.

Wszystkie więc wypowiedzenia chorego i całe jego anormalne postępowanie — to symboliczny język niezupełnie wypartych w podświadomość zakazanych wpływów popędów naturalnych. Język ten, będąc na zasadach psychoanalizy odpowiednio opracowany i odczytany, ułatwia ich wykrycie. Jeśli choremu uda się swe intymne przeżycia odpowiednio zwerbalizować i doprowadzić do świadomości bezpośrednio, a przez to przezwyciężyć opór „cenzury”, to uda mu się usunąć z procesów psychofizjologicznych te wadliwości funkcjonowania, które wywołały chorobę psychiczną.

W tym celu Freud stosuje specjalną metodę introspekcji, ułatwiającą dotarcie do źródła zaburzeń psychicznych, które leży w organicznej wadliwości funkcyj fizjologicznych, nie mogąc do tych funkcyj fizjologicznych dotrzeć bezpośrednio[1]), posługuje się on komentarzem przejawów zewnętrznego postępo-

---

[1]) Nie wiemy, jakie odruchy uległy zahamowaniu i jak je należy odhamować.

wania (mowa, ruchy), nadając tej introspekcji, kategorycznie przez behaviorism odrzuconej, charakter objektywnej metody badania subjektywnych przeżyć, której nie można utożsamiać z samoobserwacją subjektywno-empirycznej psychologji.

Psychoanaliza więc okazuje się nader cenną objektywną metodą poznawania subjektywnych przeżyć, gdyż wykryła ona powyższe prawa rozwoju życia emocjonalnego, związanego nierczerwalnie z całą działalnością życiową i postępowaniem człowieka.

Energja seksualna t. j. „libido“. Opierając się na powyższych, niewątpliwie wielkiej wagi faktach, Freud sądzi, że seksualna namiętność (libido) dzięki swej nadzwyczajnej plastyczności, będącej wyrażeniem energji seksualnej, łatwo przechodzącej w inne formy, jest przyczyną twórczej pracy człowieka. Tę twórczą pracę uważać należy za transformację (przeobrażenie) energji seksualnej w sfery pozapłciowe (dziedzina etyki, religji, estetyki), czyli t. zw. sublimację (uwznioślenie). Zdaniem Freuda psychiczne życie człowieka — to skierowanie nadmiaru energji seksualnej na inne drogi i cele, aniżeli strona płciowa, to nieprzerwany proces jej transformacji. Sublimacja (uwznioślenie), wpływająca na poziom życia duchowego i nadająca temu życiu charakter dynamiczny, jest jednym ze sposobów regulowania równowagi psychicznej i jest podstawą kultury.

Psychoanaliza traktuje społeczeństwo podobnie jak behaviorism i refleksologja, sądząc, że wystarczy poznać prawa rozwoju jednostki, aby poznać rozwój

społeczeństwa. I oto psychoanaliza z kierunku psychjatrycznego i naukowego przeradza się w psychoanalityczne teorje socjologji i filozofji, starając się całą dziedzinę psychologji oświetlić ze strony wykrytych przez się faktów, usiłując wszystkie przejawy kultury ludzkiej wyjaśnić działaniem praw nieznanej podświadomości.

V. Ejdetyka.

Przedmiot ejdetyki. Obok psychoanalizy ejdetyka jest drugim współczesnym kierunkiem psychologicznym, którego teorja wywiera pokaźny wpływ na rozwój psychologji i pedagogiki.

Przedmiotem ejdetyki jest badanie t. zw. zjawisk ejdetycznych, które wyjaśniają nam strukturę sfery pamięciowej.

Zjawisko ejdetyczne. Na czem polega t. zw. zjawisko ejdetyzmu? Wyraz „ejdetyzm" jest pochodzenia greckiego i oznacza widzenie obrazu (gr. ejdon-widzę, eidos - obraz). Jeśli dziecku o wyraźnych skłonnościach ejdetycznych pokażemy na ekranie o barwie neutralnej (szarej) jakiś nieznany obrazek i po upływie kilku lub kilkunastu sekund obrazek ten usuniemy z pola widzenia, to dziecko jeszcze przez pewien czas może w opróżnionem miejscu widzieć ten obrazek wyraźnie i zupełnie dokładnie. Ten subjektywny obraz, który z dosłowną wyrazistością pojawia się na miejscu usuniętego obrazu czy przedmiotu, z zachowaniem barw wzoru, jest właśnie obrazem ejdetycznym (Anschauungsbilder).

Zjawisko ejdetyczne polega więc na zdolności naocznego, w najdrobniejszych szczegółach dokładnego widzenia obrazu jakiegoś przedmiotu, którego w danej chwili niema w polu widzenia. Obraz ejdetyczny, czyli optyczne wyobrażenie ejdetyczne, posiada taką realną wyrazistość, że zdaje się być obrazem rzeczywistego spostrzeżenia, obrazem dosłownie widzianym. Obraz ten jednak w chwili swego pojawienia pozbawiony jest wszelkich zewnętrznych bodźców, niezbędnych przy spostrzeganiu zmysłowem i może występować bezpośrednio po oglądaniu jakiegoś przedmiotu lub po upływie dłuższego czasu, samorzutnie lub dowolnie. Ta zdolność dokładnego widzenia pewnych wrażeń zmysłowych bez działania odpowiednich podniet zmysłowych nazywana jest dyspozycją ejdetyczną.

Badanie tych zjawisk. Pierwsze wzmianki o tych niezwykłych zjawiskach, uważanych za nadzwyczajne i indywidualne, a nawet ich opis, spotykamy już u poety Goethego, fizjologa J. Muellera, historyka i etnologa Lazarusa i innych. Bliższem badaniem tych zjawisk zajął się wiedeński lekarz i uczony V. Urbantschitsch, który te zjawiska pierwszy nazwał „wyobrażeniami ejdetycznemi". Na podstawie swych badań i obserwacyj w r. 1907 ogłosił on pracę naukową p. t. „Ueber subjektire optische Anschuungsbilder" (O subjektywnych optycznych obrazach pamięciowych), w której te zjawiska traktował jako wyjątkowe. W optycznych obrazach pamięciowych — pisze Urbantschitsch — należy odróżniać proste wyobrażenie czegoś widzianego od naocznych obrazów pamięciowych. Doznane uprzednio

wrażenie wzrokowe zostaje w pierwszym przypadku jedynie wyobrażone, w drugim natomiast subjektywnie ponownie widziane". Jednakże poza ogólnem opisem tych zjawisk V. Urbantschitsch nie potrafił wykryć ani ich przyczyn, ani charakteru. Zato praca jego stała się podnietą do dalszych badań i oświetleń, które przyczyniły się do powstania nowego kierunku psychologicznego, t. zw. ejdetyki.

Badania E. Jaenscha. Twórcą tego kierunku jest prof. uniwersytetu w Marburgu, Eryk R. Jaensch, który ze swoją teorją „O subjektywnych obrazach ejdetycznych" (Ueber subjektiven Anschauungsbilder) wystąpił w roku 1921 na VII zjeździe psychologji eksperymentalnej w Marburgu, a potem w r. 1926 na VIII międzynarodowym zjeździe psychologów w Groningen, wywołując żywą dyskusję, zyskując licznych zwolenników i budząc ogólne zainteresowanie.

Niewątpliwie, zasługą Eryka Jaenscha jest wykrycie charakteru owych zjawisk ejdetycznych, ich znaczenia w rozwoju umysłowem każdego człowieka i ujęcie tego fenomenu psychicznego w pewną całość systematycznych badań. Badania Eryka Jaenscha i jego szkoły (Walter Jaensch, dr. H. Freiling, H. Henning, O. Kroh, W. Zeman, Krellenberg i inni) ponad wszelką wątpliwość wykazały, że zjawiska ejdetyczne istnieją i traktować je należy nie jako wyjątkową zdolność pewnych tylko osobników, ale jako zjawisko normalne i powszechne, wyraźne lub utajone, właściwe każdemu człowiekowi w okresie dzieciństwa, rzadko występujące po okresie dojrzewania.

Ejdetyzm jako faza rozwoju pamięci. Ejdetyzm, według E. Jaenscha[1]), jest konieczną przejściową fazą rozwoju pamięci, przez którą przechodzą wszyscy. Zjawiksa ejdetyczne występują we wszystkich naszych doznaniach wrażeniowych, obejmują cały zakres spostrzeżeń zmysłowych. „Subjektywne obrazy pamięciowe" czyli zjawiska ejdetyczne, występować mogą nietylko w sferze wzrokowej, ale i w sferze wrażeń skórnych (np. dotykowych), słuchowych, powonienia, smaku, bólu. — Stąd rozróżniać należy zdolności eidetyczne optyczne, akustyczne, kinestetyczne, taktylno-skórne i t. d. Jednakże najdokładniej została zbadana zdolność ejdetyczna w zakresie zmysłu wzrokowego. Przyczem wyrażano, że dla rozwoju umysłowego dziecka i wieku młodocianego mają one największe znaczenie. Obrazów ejdetycznych nie należy mieszać lub utożsamiać z t. zw. powidokami czyli obrazami kontrastu następczego, ani też ze zwykłemi wyobrażeniami (wyobrażeniami wizualnemi).

Obrazy kontrastu następczego. Cóż to są powidoki czyli t. zw. obrazy kontrastu następczego? Obrazy kontrastu następczego są znanem i powszechnem zjawiskiem, związanem z spostrzeżeniami barwnemi.

Jeżeli przez pewien czas (np. 20 sek.) będziemy wpatrywali się np. w środek czerwonego kwadratu, utrwalając go wzrokowo okiem nieruchomem, to po

---

[1]) E. R. Jaensch, Ueber den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter, 1923; Die Eidetik, 2 Aufl., 1927.

usunięciu tegoż kwadratu z pola widzenia lub przeniesienia z niego wzroku na jakieś neutralne tło (np. szare lub białe), ujrzymy obraz tejże samej figury, ale już w barwie kontrastowej, dopełniającej (a więc w tym wypadku zielonej).

Prawo Emmert'a. Badania Emmert'a nad obrazami następczemi wykazały, że w miarę oddalenia ekranu od miejsca patrzenia wielkość obrazu następczego, widzianego na ekranie wzrasta proporcjonalnie do oddalenia ekranu (prawo Emmert'a). Człowiek dorosły, który już przeszedł przez fazę ejdetyzmu, patrząc nieruchomo z odległości 50 cm. na obraz następczy, wywołany przez kwadrat wielkości 5 cm^2, po przesunięciu ekranu na odległość 1 m ujrzy obraz następczy podwójnej wielkości, przy zwiększeniu zaś odległości do 4 m, obraz następczy wzrośnie 4-rokrotnie i t. d.

Różnica między obrazem ejdetycznym a następczym. Tymczasem obrazy ejdetyczne, podobnie jaki spostrzeżenia zmysłowe, od których obrazy ejdetyczne różnią się brakiem zewnętrznych podrażnień, występują w barwach zupełnie pozytywnych, zachowują nawet trójwymiarowość, dają w najdrobniejszych szczegółach dosłowne widzenie, podlegające prawom spostrzegania.

Wyobrażenia ejdetyczne mogą być wywoływane bez ciągłego wpatrywania się w jeden punkt, jak tego wymagają obrazy następcze, i mogą trwać dłużej od obrazów następczych. Prócz tego obrazy ejdetyczne mogą być poddane obrotowi o 180°, gdy obrazy następcze są stale, niezmienne, mniej skomplikowane, dwuwymiarowe, pozbawione szczegółów.

Obrazów ejdetycznych również nie należy utożsamiać i mieszać ze zwykłemi wyobrażeniami. Wyobrażenia, jako obrazy pamięciowe po minionych spostrzeżeniach, są wyobrażeniami odtwórczemi nieobecnych przedmiotów rzeczywistych, jako zaś obrazy pamięciowe występują w postaci schematu całości, przedstawiającej tło ogólne z wydatnemi szczegółami. Cechują się one izulorycznością, słabą wyrazistością i słabą żywością.

Różnica między obrazem ejdetycznym a wyobrażeniowym. Obrazy ejdetyczne różnią się od zwykłych wyobrażeń żywą wyrazistością, bezpośredniością i możliwością lokalizowania się w przestrzeni w formie nawet trójwymiarowej narówni z rzeczywistemi przedmiotami, które nawet mogą sobą przysłaniać. Czynią one wrażenie prawdziwych spostrzeżeń, wywołanych jednak bez pomocy bodźców zewnętrznych, działających bezpośrednio na wzrokowy organ odbiorczy.

Często się zdarza czytającemu ejdetykowi, zgodnie z opisem O. Kroh'a, że między okiem a książką lub łącznie z tekstem drukowanym, albo nawet poza książką pojawiają się przedmioty, osoby, sceny i całe sytuacje, zawarte w treści.

Obrazy ejdetyczne odtwarzają rzeczywistość wiernie i dokładnie, mogą być przesuwane w przestrzeni, dzięki czemu ułatwiają widzenie ich szczegółów, podobnie jak to zachodzi przy rzeczywistem spostrzeganiu. Prócz tego obrazy ejdetyczne mogą być rzutowane w przestrzeń: przy oczach otwartych — w przestrzeń spostrzeżeniową, przy zamkniętych — w ciemnię optyczną.

Tymczasem wyobrażenia zwykłe pozbawione są tej żywości i wyrazistości, są mniej intensywne, nie dają się rzutować w przestrzeń i nigdy nie bywają brane za widzenie rzeczywiste.

Stopień wyrazistości zjawisk ejdetyzmu. Stopień wyrazistości obrazów ejdetycznych bywa różny. O. Kroh na podstawie swych badań („Subjektiwe Anschauungsbilder bei Jugendlichen, 1922) wykazał, że wśród dzieci środkowej Europy można znaleźć około 40% wyraźnych ejdetyków.

H. Zeman na podstawie swych badań (Verbreitung und Grand der eidetischen Anlage", 2. f. Psych. 96, 1929) podnosi ten stosunek do 65%. Częstość więc występowania optycznych wyobrażeń ejdetycznych jest dość znaczna.

Ejdetyzm utajony. Prócz tego eksperymenty, dokonywane nad obrazami ejdetycznemi, wykazały, że zjawiska te występują nietylko w postaci ejdetyzmu jawnego, ale i w postaci różnych form ejdetyzmu utajonego (latencyjnego).

Obecność ejdetyzmu utajonego przejawia się w bezpośrednim wpływie ejdetyzmu na obrazy następcze. W tym wypadku obrazy następcze w miarę oddalenia tła od widza nie rosną proporcjonalnie do oddalenia, jak wymaga prawo Emmert'a, lecz utrzymują wielkość pierwotną, a nawet malejącą w miarę odległości, zgodnie z obrazami ejdetycznemi, albo też cechują się ponadprzeciętną długotrwałością.

Fischer i Hirschberg twierdzą, że ejdetycy wyższego stopnia widzą obrazy ejdetyczne przeważnie w kolorach naturalnych, pozytywnych; stopnia śred-

niego — w kolorze szarym; stopnia zaś niższego — w barwach dopełniających. W średnim i niższym stopniu ejdetyzmu w świetle powyższych twierdzeń występuje wyraźnie wpływ ejdetyzmu na obrazy następcze, oraz przejawiają się jego formy utajone.

Ejdetyzm utajony, przez odchylanie obrazów następczych od normy, wywierają też wpływ i na wyobrażenia. Pod wpływem utajonego ejdetyzmu wyobrażenia nabierają żywej wyrazistości i intensywności.

Stopnie ejdetyzmu latencyjnego. Wykazano również, że różnice stopnia wyrazistości lub latencyjności zjawisk ejdetycznych zależne są od wieku, konstytucji, indywidualności, rasy, lokalnych warunków geograficznych, od struktury geologicznej terenu, a nawet od pierwiastków chemicznych, wprowadzonych do organizmu. Pierwiastki te, wywołując pewne procesy fizjologiczne w gruczołach wewnętrznych i wpływając na zmiany w działaniu wewnętrznej sekrecji, wywołują zmiany w zjawiskach ejdetyzmu.

Okazuje się więc, że ejdetyzm nie jest zjawiskiem wyjątkowem, fenomenalnem, lecz normalną i powszechną formą psychiczną.

Przy rozpatrywaniu zagadnień ejdetycznych należy rozróżniać: nieejdetyków, ejdetyków jawnych i ejdetyków utajonych. Zdolności ejdetyczne u młodocianych są zjawiskami powszechnemi, są ogólną funkcją psychiczną wieku młodości. W miarę dojrzewania płciowego skłonności ejdetyczne częściowo lub całkowicie zanikają. U dorosłych zjawiska ejdetyczne występują nader rzadko, głównie, zdaniem Freilinga, u artystów i osobników o wyrobionem poczuciu estetycznem.

Sposób badania ejdetyzmu. W jaki sposób przeprowadza się badania nad wykryciem obrazów ejdetycznych? Chcąc przekonać i uświadomić badanego, że chodzi tu nie o wyobrażenie wzrokowe, ale o dosłowne widzenie nieistniejącego w polu widzenia przedmiotu, nalezy rozpocząć od wywołania jakiegoś obrazu kontrastu następczego, obrazu „widzianego", który pojawia się po usunięciu rzeczywistego wzoru. Obrazy kontrastu następczego mogą być wywołane przez każdego normalnego osobnika, nic więc dziwnego, że zapomocą obrazu następczego najłatwiej jest przekonać badanego, że rzeczywiście takie obrazy usuniętych z pola widzenia przedmiotów mogą być przez nich widziane.

Wywołanie obrazu następczego. Sposób wywołania obrazu następczego ma przebieg następujący. Na szarym papierze, jako neutralnem tle, układamy kwadrat czerwony o boku 5 cm i polecamy badanemu wpatrywać się nieruchomo w jego środek. Po upływie 20 sekund kwadrat usuwamy z ekranu, a na szarem tle ukazuje się badanemu osobnikowi, bez przerwy wpatrującemu się w dane miejsce, obraz kontrastu następczego w postaci kwadratu zielonego. Jeśli jednak obraz następczy ukaże się nie w barwie kontrastującej (zielonej), lecz pozytywnej, w barwie wzoru (czerwonej), to znaczy, że osobnik badany jest jawnym ejdetykiem. Jeśli obraz następczy ukaże się w barwie kontrastującej, lecz jest stały i widziany przez dłuższy okres czasu, to dowodzi, że mamy do czynienia z osobnikiem, u którego zjawiska ejdetyczne są ściśle związane z obrazami następczemi, czyli, ze mamy do czynienia z ejdetyzmem latencyjnym (utajonym).

Gdy już badany przekonał się, że „widział" obraz przedmiotu, usuniętego z pola widzenia, wtedy można przystąpić do wykrycia jego zdolności ejdetycznych.

Wywołanie zjawiska ejdetyzmu. Badanie to przeprowadza się w następujący sposób. Na neutralnem tle podajemy barwny i bogaty w szczegóły obrazek lub rysunek sylwetkowy. Badany osobnik staje w odległości potrzebnej do dokładnego widzenia i swobodnie przez 15 sekund ogląda uważnie pokazany obrazek, bez potrzeby wpatrywania się w jeden punkt. Jeśli po usunięciu wzoru osobnik ten ujrzy na pustem tle ten sam obrazek, ze wszystkiemi szczegółami w barwach wzoru, to będzie to dowodem, iż jego zdolność ejdetyczna jest żywa, ruchliwa, zbliżona do obrazów wyobrażeniowych, wyraźnie jednak widzianych.

Jeśli badany ujrzy na pustem tle wyraźny obraz ze wszystkiemi lub z większością szczegółów nie w barwie wzoru, ale w zabarwieniu uzupełniającem, to mamy dowód, że jego wyobrażenia ejdetyczne są zbliżone do obrazów kontrastu następczego, mają charakter stały, niezmienny. Rozumie się, że przy badaniu zdolności ejdetycznych trzeba się liczyć z potrzebą stosowania odpowiednich dla badanego wzorów, gdyż często badany reaguje na te wzory, które należą do sfery jego zainteresowań, lub tylko na przedmioty rzeczywiste a nie ich obrazy. Co się tyczy jasności tła, to w większości wypadków ejdetycy lepiej wytwarzają obrazy na tle ciemno-szarem; chociaż zdarzają się wypadki, że tło jasne bardziej odpowiada niektórym osobnikom.

Typy ejdetyczne. Badania Waltera Jaenscha (brata Jaenscha) wykazały, że zdolności ejdetyczne są ściśle związane z pewnemi somatycznemi właściwościami. Na tej też podstawie Walter Jaensch („Grundzuege einer Physiologie und Klinik der psychophisischen Persoenlichkeit, Berlin, 1926) rozwinął swoje teorje konstytucjonalnych typów.

Zależnie od tego, czy u danego jawnego ejdetycznie osobnika obrazy ejdetyczne są bardziej zbliżone do obrazów kontrastu następczego, czy też do wyobrażeń zwykłych, W. Jaensch rozróżnia dwa główne typy ejdetyków. W związku z powyższem okazało się, że osoby należące do różnych typów ejdetyków, mają różne cechy konstytucyjne i charakterologiczne. Te różnice, które znalazł w dwóch odmiennych typach ejdetyków, w których z reguły występują wzmożone zdolności ejdetyczne o jakościowo różnych przebiegach, przeniósł na wszystkich ludzi, dzieląc ich na bazedoidów (typ B) i tetanoidów (typ T).

Typ bazedowoidalny. Typ B przypomina z wyglądu osobnika, dotkniętego chorobą „Basedowa", wywołaną nadmierną funkcją gruczoła tarczykowego. Stąd zdrowi osobnicy typu B mają duże, wypukłe, błyszczące oczy, pogodny wyraz twarzy, żywy temperament i żywą fantazję. Wyłączając skrajne wypadki, graniczące z pewnemi oznakami chorobliwemi (wyłupiaste oczy, zgrubiała szyja), ejdetycy typu B cechują się żywą, radosną młodością. U ejdetyków tybu B obrazy ejdetyczne zdradzają wyraźną zależność od życia emocjonalnego. Są one subjektywne, wyraźne, ruchliwe i łatwo zmieniające się pod

wpływem czynników subjektywnych. Ujawniają one tendencję do spontanicznych przeobrażeń i przejawiają zjawisko, t. zw. fluksji. Zjawisko to polega na tem, że oglądanie przedmiotu w kilku pozycjach wywołuje w obrazie ejdetycznym ruch przedmiotu między temi pozycjami. Obrazy ejdetyczne typu B są ściśle związane z wyobrażeniami i nawet przypominają nasze zwykłe wyobrażenia, gdyż występować mogą bez żadnego wzoru, wprost z wyobrażeń i fantazji. Obrazy tego typu są zależne od zainteresowań i nastroju osobnika, mogą w związku z biegiem wyobrażeń, bez potrzebnej konieczności utrwalenia jakiegoś wzoru zmysłowego, pojawiać się i znikać, dając osobnikowi możność wykorzystania ich aktywnie. Zjawiska ejdetyczne typu B są odczuwane jako pożądane, a nie przykre, są ściśle związane z osobowością tego typu. Fizjonomicznie typ ten charakteryzuje się żywością i łatwą pobudliwością.

Typ tetanoidalny. Typ T (tetanoidalny) przypomina z wyglądu osobnika, dotkniętego chorobą „tężca" (tetanji), wywołanego funkcjonalnem zaburzeniem w gruczołach tarczykowych. Stąd zdrowy przedstawiciel typu T ma pochmurny i nieufny wyraz twarzy, oczy zapadłe, małe i bez blasku, odznacza się wzmożoną pobudliwością nerwów optyczno-sensorycznych, przyczem podniety elektryczne i mechaniczne zwiększają pobudliwość nerwów motoryczno - sensorycznych. W skrajnych przypadkach u typu T występują wyraźnie cechy tetonji: skłonność do depresji, natrętnych myśli, dyspozycja do chorób cielesnych i umysłowych schorzeń.

Występujące zjawiska ejdetyczne u typu T są bardziej zbliżone do obrazów następczych, gdyż wy-

twarzają się zawsze na podstawie wzoru utrwalonego, są stężałe, trwałe i niezmienne, nie ulegają wpływom czynników subjektywnych są niezależne od zainteresowań i nastrojów osobnika.

Zjawiska ejdetyczne, występujące u typu T, są odczuwane jako przykre i natrętne, a nie pozwalając osobnikowi uwolnić się od nich, dowodzą, że nie należą one do jego osobowości i nie są z nią związane. Wskutek tego zjawiska ejdetyczne typu T wykazują większą zależność od czynników fizjologicznych i zmysłowych, niż psychicznych. Zażywanie stosownych dawek mleczanu wapnia osłabia, a nawet powoduje zanik zjawisk ejdetycznych, oraz fizjologicznych i charakterologicznych cech tetanoidów. Fizjonomicznie typ T charakteryzuje się słabym związkiem z wyobrażaniem i emocjonalnością.

Typy przejściowe. Rozumie się, że wyżej omówione typy są typami „czystemi", głównemi. Osobnicy tych typów posiadają wyraźne różnice zjawisk ejdetycznych i związanych z niemi różnice konstytucjonalne i charakterologiczne. Wszystkie te cechy, tak typu B, jak i T, o ile nie przekraczają pewnej granicy normalności, o ile nie zaznaczają się zbyt dobitnie, chorobliwie, są dla wieku młodzieńczego zjawiskiem normalnem.

Jednakże między temi „czystemi" typami istnieją typy przejściowe, mieszane (typ B T), o różnorodnych możliwościach. Stąd powyższe cechy mogą występować w typach pośrednich w różnych rozmiarach, w różnej postaci i w różnym składzie, wskutek czego wzrasta bogactwo różnorodnych indywidualnych form i postaci zjawisk ejdetyzmu i zwią-

zanych z niemi cech konstytucjonalnych i charakterologicznych.

Nowy podział na typy. Ostatnio teoretycy ejdetyzmu wysunęli nowe sposoby rozróżnień typologicznych, wchłaniających w siebie podział W. Jaenscha. Usiłują oni oprzeć swą klasyfikację na wyczerpaniu całości psychiki człowieka. Na powyższej podstawie teoretycy ejdetyzmu wyróżniają typ integrowany, czyli scałkowany i typ dezintegrowany, czyli niescałkowany.

Typ scałkowany. Cechą zasadniczą typu scałkowanego jest tendencja dośrodkowa asocjacyjna oraz spositość poszczególnych funkcyj psychicznych. Do typu scałkowanego należy zaliczyć typ B, który przejawia wyraźną integrację (całkowanie, spajanie) w zakresie wyobrażeń.

Typ niescałkowany. Cechą zasadniczą typu niescałkowanego jest tendencja odśrodkowa, dysocjacyjna oraz mała spoistość funkcyj psychicznych, działających prawie niezależnie od całości. Do typu niescałkowanego należy zaliczyć typ T, który charakteryzuje się sztywnością i natręctwem zjawisk ejdetycznych.

Powyższe badania typologiczne, wykrywające własności konstytucjonalne i charakterologiczne, wprowadziły ejdetykę w zakres badań genetycznych.

Ejdetyzm i jego formy pokrewne. Określiwszy zjawiska ejdetyczne jako zjawiska normalne i powszechne, jawne lub utajone, E. Jaensch stwierdza, że ejdetyzm stanowi pośrednią formę między obrazami kontrastu następczego a wyobrażeniami (odtwórczemi i wytwórczemi).

„Ejdetyczne zjawiska — powiada E. Jaensch — w jednym przypadku graniczą wprost ze wzmożonemi obrazami następczemi, w drugim—z dosłownie widzianemi wyobrażeniami wzrokowemi — zwłaszcza w licznych przypadkach przejściowych są one niekiedy bardziej zbliżone do kontrastu następczego, niekiedy znowu bardziej do wyobrażeń, tak, że całość zjawisk ejdetycznych umiejscowić można pomiędzy obrazami kontrastu następczego a wyobrażeniami w poniższem schematycznem przedstawieniu”.

obrazy pamięci:

obrazy kontrastu następczego — obrazy ejdetyczne — obrazy wyobrażeń wzrokowych

W świetle więc powyższego obrazy następcze, zjawiska ejdetyczne i wyobrażenia, nazwane przez E. Jaenscha „obrazami pamięci”, stanowią niejako trzy nawarswienia pamięci, pomiędzy któremi zachodzą różne stopnie przejściowe.

Ejdetyzm, jako przejściowa faza między spostrzeżeniem a pamięcią. Między temi „obrazami pamięci” (obrazy kontrastu następczego, obrazy ejdetyczne i obrazy wyobrażeń wzrokowych) na podstawie badań wykryto wyraźne pokrewieństwo. Jednakże w obrazach ejdetycznych występują wyraźnie, obok cech wyobrażeniowych, i cechy spostrzeżeniowe. W związku z powyższem zdolność ejdetyczna ukazuje się przejściową fazą w rozwoju spostrzeżeń i wyobrażeń, jakąś scałkowaną „niezróżnicowaną jednością” psychiczną (undifferenzierte Einheit), która z jednej strony wpływa na rozwój spostrzeżeń, z drugiej — na rozwój wyobrażenia.

To było podstawą do wysunięcia przez E. Jaenscha tezy, że ejdetyzm, dając obrazy dosłownie widziane, wprost pamięciowo — spostrzeżeniowe, stanowi przejściową formę pomiędzy spostrzeżeniem wrażeniowem (zmysłowem) a pamięcią.

Badając wpływ obrotu głowy i oddalenia na obrazy następcze, obrazy ejdetyczne i wyobrażenia, wykryto, że najbardziej niestałym i zmiennym okazuje się obraz następczy (powidok), który rośnie proporcjonalnie do wielkości oddalenia (prawo Emmert'a) i porusza się za najmniejszym ruchem głowy. Obraz ejdetyczny okazuje się bardziej stałym. Wzrasta on w miarę oddalania znacznie wolniej, niż odległość. Wyobrażenia w wyżej przytoczonych warunkach okazują się najbardziej stałym obrazem.

Wpływ ejdetyzmu na spostrzeżenia. A jak zachowują się w powyższych warunkach nasze spostrzeżenia wzrokowe?

Rozumie się, że obrót głowy nie wpływa na zmianę spostrzeżenia, oddalanie zaś wywołuje zmniejszanie się spostrzeganego przedmiotu. Według prawa optyki przedmiot w miarę odalania maleje proporcjonalnie do wzrostu odległości. Tymczasem okazuje się, że w naszem spostrzeżeniu wzrokowem rzeczywiste przedmioty w miarę wzrostu odległości zmniejszają swą wielkość znacznie wolniej, niż tego wymaga prawo optyki, prawo czystego spostrzegania. Co jest powodem tego zjawiska?

Czy istnieje jakieś inne prawo, prawo biologiczne, które wywołuje odstępstwo przy spostrzeganiu wzrokowem od prawa optyki?

Oto pytanie, które niepokoi uczonych, na które daremnie szukał odpowiedzi sławny fizyk Helmholz. Odpowiedź naukową znajdujemy w doświadczeniach H. Freilinga, które wykazały wpływ ejdetycznych obrazów na wzrokową wielkość rzeczywistych przedmiotów.

Obrazy ejdetyczne, dzięki swej wyrazistości i trójwymiarowości, mieszają się z obrazami realnego spostrzegania. To właśnie mieszanie się obrazów ejdetycznych z naszemi spostrzeżeniami wzrokowemi wpływa, z jednej strony, na odchylanie naszych spostrzeżeń wzrokowych od prawa optyki i zachowanie pewnej wzrokowej wielkości przedmiotów, podlegających oddaleniu, z drugiej strony — utrzymuje stałość zabarwienia spostrzeganych przedmiotów przy różnorodnem oświetleniu. Dzięki powyższemu spostrzegana przez nas wielkość rzeczywistego przedmiotu okazuje się jakby średnią wielkością, otrzymaną w rezultacie wspólnego działania, z jednej strony, aparatu wzrokowego, który daje na siatkówce ocznej odbicie spostrzeganego przedmiotu, malejące proporcjonalnie do wzrostu odległości między okiem a widzianym objektem (prawo optyki), i. z drugiej strony, obrazu ejdetycznego, który w miarę swego oddalania od oczu doznającego wzrasta wolno i nieproporcjonalnie do wzrostu oddalenia.

Wskutek owego współdziałania obrazu ejdetycznego z spostrzeżeniowym przedmioty, znajdujące się w polu widzenia, maleją w miarę oddalania znacznie wolniej, niż wskazują prawa optyki, prawa czystego spostrzegania.

Bądania nad ejdetyzmem wykazały w sposób przekonywający, że spostrzeganie wzrokowe jest zja-

wiskiem złożonem, powstałem w rezultacie połączenia podrażnień realnych i obrazów ejdetycznych.

Na podstawie tych złożoności ejdetyzmu z spostrzeganiem buduje się cały świat naszych spostrzeżeń wzrokowych, gdyż dzięki owemu prawu (zjawisko inwarjanty) w chwili spostrzegania przedmioty zachowują stosunkowo naturalne swe wielkości, wskutek czego rzeczywistość zewnętrzna występuje w naszem spostrzeganiu w postaci stałego realnego świata niezależnie od zmian zewnętrznych, w czem obrazy ejdetyczne odgrywają pierwszorzędną rolę.

Mieszanie się obrazów pamięci z spostrzeżeniami. Zdolność mieszania się z realnemi spostrzeżeniami wykazują wszystkie trzy stopnie pamięci, a więc obrazy następcze, obrazy ejdetyczne i wyobrażenia wzrokowe. To uwidocznia się w spostrzeganiu przedmiotów barwnych, które, wywołując obrazy następcze, zależne całkowicie od zewnętrznych warunków, zlewają się z barwą tła zgodnie z prawem mieszania barw, wywołując obrazy ejdetyczne, mniej zależne od warunków zewnętrznych, pokrywają sobą tło; wywołując wyobrażenia, niezależne od warunków zewnętrznych, występują w barwach czystych, zupełnie nie zlewając się z tłem.

Plastyczność spostrzeżeń Zjawiska ejdetyczne, wyświetlając należycie zagadnienie spostrzegania, wykazują, że spostrzeganie, wbrew tradycyjnym przekonaniom, jest funkcją plastyczną, rozwijalną i wychowywalną, a nie stałą, wrodzoną, nierozwijającą się i nieplastyczną, jak dotąd mniemano.

Rozwój pamięci. Zjawiska ejdetyzmu odgrywają niezmiernie ważną rolę w procesie rozwoju pamięci.

Zdaniem szkoły E. Jaenscha, początkowem stadjum w rozwoju pamięci jest właśnie stadjum ejdetycznego obrazu, jako niezróżnicowanej jedności, który drogą dyferencjacji (zróżnicowania) spływa w spostrzeżenia lub wyobrażenia. Fakt ten, zgodnie zresztą z najnowszemi badaniami nad pamięcią, które wyjaśniają, że pamięć nie jest jednorodną i całostkową funkcją psychiczną, potwierdzają właśnie doświadczenia ejdetyczne. Wykazują one naprzykład, że zmiana tła jednorodnego na niejednorodne podczas eksperymentu przeszkadza zlewaniu się ejdetycznego obrazu z spostrzeżeniem, gdyż to wpływa na przemianę i przejście ejdetycznego obrazu w wyobrażenie. Powyższe tłumaczy występowanie zjawisk ejdetycznych u dzieci i znikanie ich w miarę dorastania wskutek rozwijającego się zróżnicowania obrazów ejdetycznych na spostrzeżenia i wyobrażenia.

Rozwój pamięci w świetle ejdetyzmu okazuje się więc przejściem ilości w jakość, przemianą jednej formy w drugą, co świadczy o powolnem kształtowaniu się struktury psychicznej w okresie przeobrażenia się dziecka w dorosłego człowieka i o plastyczności związków strukturalnych, przechodzących z jednych ukształtowań w drugie.

Plastyczność funkcyj psychicznych. Stąd teoretycy ejdetyzmu wysuwają wniosek o plastyczności wszelkich, nawet najelementarniejszych, funkcyj psychicznych, uważanych dawniej za zupełnie nieplastyczne, nie podlegające rozwojowi i wychowaniu.

Ejdetyzm a badania Koehlera. Niezmiernie ciekawe są próby E. Jaenscha, dokonywane w doświadczeniach nad ejdetykami, mające na celu

wyjaśnienie zjawisk, ustanowionych przez W. Koehlera, w związku z użyciem naturalnych narzędzi przez małpy (kij bambusowy lub podwyższenie ze skrzyń) w celu dosięgnięcia oddalonego pokarmu (np. banana). Koehler uważa, że zbliżenie narzędzia i celu zachodzi w polu sensorycznym i okazuje się nie jakąś czynnością świadomą, czynnością myślenia, ale czysto wzrokowem rozwiązaniem zadania na podstawie związku optycznego, ustanawiającego się między przedmiotami. Wbrew temu stanowisku K. Buehler uważa, że proces ten jest właśnie rozwiązaniem wyobrażeniowem. I oto badania E. Jaenscha w całości potwierdziły stanowisko Koehlera. Okazało się, że u ejdetyków narzędzie i objekt pokarmowy, będąc ogarnięte jednym aktem uwagi, dawały w ejdetycznym obrazie przybliżanie się tych przedmiotów i ich połączenie w jedną całość. Stąd też powyższe zjawisko, jak i zjawiska badane przez Koehlera, nie może być uważane za zmyślenie w ścisłem znaczeniu tego słowa. Podobnie rzecz się ma z iluzją, formą estetyczną i prostym aktem uwagi.

Wpływ ejdetyzmu na tworzenie się pojęć i kompozycyj. Zjawiska ejdetyczne rzucają ciekawe światło na tworzenie się pojęć. W świetle badań ejdetycznych pojęcia tworzą się nie przez proste połączenie oddzielnych obrazów i wybór ich ogólnych schematów, ale pojawiają się w postaci dynamicznego obrazu, w którym, jako syntezie ejdetycznej, zachowują się wszystkie indywidualne rysy. Wszelka t. zw. obmyślana kompozycja powstaje, w świetle tych badań, wskutek tworzenia się jakiegoś obrazu na podstawie wyboru z szeregu poprzednich

obrazów pewnych zarysów według znaczenia, a nie według częstości ich powtarzania się.

Organiczne podstawy pamięci. Reasumując powyższe, widzimy, że ejdetyzm wykrywa organiczne podstawy naszej pamięci i wyjaśnia proces formowania się tej struktury psychicznej. Dzięki badaniom szkoły Jaenscha pamięć, dotychczas uważana za pierwotny, wrodzony i stały fakt psychiczny, nie podlegający dalszemu rozwojowi, przybiera charakter plastycznego ukształtowania psychicznego. W współczesnych badaniach mamy wyraźne naukowe dowody i fakty, stwierdzające istnienie rozmaitych form pamięci, będących we wzajemnym związku genetycznym (rozwojowym). Należy więc odrzucić strukturalną jedność pamięci i mniemanie, że jest ona jednorodną i całostkową funkcją psychiczną. W świetle badań ejdetycznych pamięć okazuje plastyczną zdolność psychiczną, zmieniającą się pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, których ślady zachowują się w postaci tendencyj psychicznych, oraz okazuje się zdolnością powtarzania tychże zmian.

Inercja. W świetle badań fizjologicznych podstawą pamięci jest inercja (bezwład) nerwowej pobudliwości. Zapomocą prawa inercji pobudliwości nerwowej możnaby objaśnić wszystkie zjawiska ejdetyczne. Obrazy ejdetyczne, występujące bezpośrednio po usunięciu objektu, powstają wskutek dalszego trwania pobudzenia nerwowego po usunięciu bezpośredniego bodźca, oddziaływającego na organ wzrokowy. Obrazy ejdetyczne, zjawiające się dowolnie, a nie bezpośrednio po spostrzeganiu, przy-

pominające zwykły proces odtwarzania, czyli wyobrażania, w którem organa peryferyczne odbiorcze żadnego udziału nie biorą, występują wskutek podrażnień śladowych, silniejszych i wyraźniejszych, bo wytwarzających się w materjale nerwowym o ponadprzeciętnej pobudliwości. Na powyższe organiczne podstawy zjawisk ejdetycznych wskazuje ich ścisły związek z czynnościami biologicznemi, a zwłaszcza z psychofizjologiczną konstytucją człowieka.

Związek ejdetyzmu ze stadjum dziecięctwa i pierwotną kulturą. Teorja E. Jaenscha głosi, że ejdetyzm w rozwoju indywidualnym odpowiada stadjum dziecięctwa, w rozwoju zaś ogólnoludzkim, kulturalnym — jest właściwością ludów o niskiej, prymitywnej kulturze. Niewątpliwie, istnieje zgodność między powyższem twierdzeniem, a pracami Levy - Bruhla nad pierwotnem pra-logicznem [1]) myśleniem ludów dzikich, trwających na najniszem stadjum kultury. L. Levy Bruhl w „Mentalite primitive" pisze o owych pierwotnych, dziś wymierających już ludach: „Ten niezwykły rozwój pamięci, przytem konkretnej pamięci, naprawdę, do najmniejszych detalów, wytwarzającej na nowo uczucia w kolejności ich doznawania, potwierdzony jest niezwykłem bogactwem słownika pierwotnych języków i ich krańcową gramatyczną zawiłością"... Dla pralogicznego myślenia wspomnienia okazują się nadzwyczaj złożonemi wyobrażeniami, które następuję po sobie w niezmienionym porządku; w stosunku do nich

---

[1]) Termin „prelogique", użyty przez Levy — Bruhla, oznacza myślenie przedlogiczne, pralogiczne, a nie alogiczne lub antylogiczne.

najelementarniejsze logiczne operacje okazują się nazbyt trudne, (sam język jest do nich nieprzygotowany) dla pralogicznego myślenia, któremu związki wyobrażeń są nadane naprzód i które posługuje się prawie jedynie pamięcią, w odróżnieniu od myślenia logicznego wraz z jego przedziwnym aparatem pojęć oderwanych.

Nadzwyczajna orjentacja przestrzenna ludów dzikich, ich drobiazgowa znajomość terenu, łatwość zapamiętywania miejsc jednorazowego pobytu i dokładność ich obrazu oraz ta niezwykła pamięć, która zachowuje najdrobniejsze szczegóły i kolejność we wspomnieniach, a nawet w uczuciach — potwierdzają słuszność teoryj Levy-Bruhla i prawdziwość wniosków E. Jaenscha. Mianowicie E. Jaensch, posługując się badaniami ejdetycznemi i entograficznym materjałem ludów dzikich (australczyków, mieszkańców Oceanji i t. p.), w ich reprodukcji, sztuce, mitologji i właściwościach językowych znajduje przebijające się zjawisko ejdetyczne. Dla tych form prymitywnej kultury zjawiska ejdetyczne są psychologicznem uzasadnieniem, określającem ich wyższe funkcje psychiczne, jak spostrzeganie realnego świata, pamięć i myślenie, które trwają na niskim stopniu swego rozwoju bo w stadjum ejdetyzmu.

Ejdetyzm a inteligencja. W związku z twierdzeniem E. Jcenscha, że ejdetyzm okazuje się normalną i konieczną fazą w rozwoju pamięci, przez którą przechodzą bezwzględnie wszystkie dzieci, wysnuto wniosek (M. Zillig), że występowanie wyraźnego ejdetyzmu powinno być zgodne z niższą inte-

ligencją dzieci. To potwierdzałyby badania Zemana i Garfunkela nad umysłowo zaniedbanemi dziećmi, wśród których znaleziono bardzo duży procent wyraźnych ejdetyków. Jednakże badania O. Kroha, T. Bonte'a, F. Roesslera i E. Liefmana wykazały, że wyraźnych ejdetyków spotkać można tak wśród dzieci umysłowo zaniedbanych, jak i bardzo inteligentnych, co zaprzeczałoby napozór istnieniu ściślejszej korelacji (współzależności) między inteligencją a ejdetyzmem. Wszelako inteligencja nie jest jakąś jednorodną jednością strukturalną, lecz występować może pod różnemi postaciami, nie obejmując nigdy jednocześnie wszystkich form postępowania w jednakowym stopniu. Ta „zdolność nastawiania się na nowe wymagania przez odpowiednie do celu zastosowanie środków myślenia" (Stern), czyli inteligencja, może objąć sferę umysłową (gnostyczną, wyrażającą się w możności tworzenia uogólnień), werbalną (słowną), spostrzeżeniową, praktyczną - techniczną i t. d. Wskutek tego utajanie się lub zanik zjawisk ejdetycznych może iść w parze z rozwojem tych lub innych postaci inteligencji, gdyż wszystkie te zjawiska mają wspólne podstawy w rozwoju organizacji biologicznej (związek zjawisk ejdetycznych z budową konstytucjonalną, czynnikami biologicznemi i chemicznemi). W samej sferze spostrzeżeniowej ejdetyzm może występować bądź w spostrzeganiu wzrokowem, bądź słuchowem, bądź w spostrzeganiu innych zmysłów.

Jeśli prawo rozwojowe idzie drogą przechodzenia ilości w jakość, to rozwój inteligencji ogólnie musi iść w parze z jakościowym rozwojem poszczególnych mechanizmów i funkcyj psychicznych. Przypuszczenie E. Jaenscha, że w pierwotnym stadjum

rozwoju człowieka istnieje „faza jedności" (Einheitsphase) psychicznej, która z czasem rozpada się na obrazy ejdetyczne, następcze i wyobrażenia, czyli zwykłe obrazy pamięci, zdaje się potwierdzać istnienie korelacji (ujemnej) między zjawiskiem ejdetycznem a inteligencją, między różnemi fazami rozwoju pamięci a wzrostem inteligencji, co odpowiada w zasadzie prawom rozwoju historycznego.

Liczenie się z okresem dziecięctwa. Odrzuciwszy na podstawie swych badań tradycyjne mniemanie o wrodzoności i nieplastyczności spostrzeżenia i pamięci, E. Jaensch wykazuje możność wychowawczego oddziaływania na rozwój tak sfery spostrzeżeniowej, jak i pamięciowej, przywiązując wielką wagę do liczenia się z osobliwością okresu dziecięcego, a więc z ejdetyczno-obrazowym charakterem pamięci, wyobrażenia i myślenia.

Badania i teorja ejdetyzmu rzuca ciekawe światło na zagadnienia pedagogiczne. O. Kroh w „Subjektive Anshuungsbilder bei Jugendlichen", Goettingen, 1922 (Obrazy ejdetyczne u młodocianych) pisze:

„Życie umysłowe dziecka różni się od życia umysłowego dorosłego nietylko pod względem ilościowym ale przedewszystkiem pod względem jakościowym. Psychika dorosłego i psychika dziecka nie są zbudowane z jednakowych składników, które u dziecka mają być, rzekomo, inaczej ułożone i posiadają inne rozmiary, niż u dorosłego. U dziecka występują raczej takie składniki, które z dojściem do pewnej fazy rozwojowej życia zanikają częściowo lub zupełnie. Tem ostrzej więc należy wystąpić przeciw

pedagogice praktycznej, która za wzór stawia sobie dorosłego człowieka i podług niego orjentuje się w stosunku do dziecka. Taką pedagogiką jest nietylko pedagogika tradycyjna. Faktem jest, że brała ona życie psychiczne dorosłych za jedyną podstawę swych norm, usprawiedliwiając swoje postępowanie tem, że przecież dziecko powinno się wychowywać na dorosłego. Lecz i ta pedagogika, ktora opiera się wprawdzie na ogólnej, acz surowej, wiedzy o psychice dziecięcej będzie miała też same braki dotąd, dopóki wyjaśnienie przejawów psychiki dziecięcej rozpatrywane będzie wyłącznie ze stanowiska psychologji dorosłego. Hasło np. o konkretności wyobrażeń dziecięcych pozostanie nierealnem hasłem tak długo, jak długo pod terminem konkretności będziemy rozumieć formy wyobrażenia, jakie posiada normalnie widzący dorosły. Celem naszych rozumowań było nadanie temu hasłu pewnej treści, mianowicie miały one wykazać, że konkretność subjektywnych, optycznych obrazów pamięciowych jest zupełnie inną, niż konkretność wzrokowych wyobrażeń".

Również i H. Freiling w „Die psychologischen Grundlagen der Arbeitsschule" (psychologiczne podstawy szkoły pracy) podkreśla, że świadome i celowe przystosowanie nauki do naturalnych uzdolnień dziecka, do jego zainteresowania się światem wrażeń bezpośrednich, światem zjawisk zmysłowych daje daleko lepsze rezultaty w postępach i lepiej rozwija zdolność do pracy umysłowej, niż oparcie tej nauki na zasadach, dążących do wczesnej i szybkiej przemiany dziecka w dorosłego człowieka. Jeśli dziecko po opuszczeniu murów szkolnych przeważającą ilość

wiedzy gubi stosunkowo w krótkim czasie w niepamięci, jeśli wogóle korzyści z nabytej wiedzy w szkole, okazują się w życiu zbyt małe, to rodzi się poważny zarzut, że winą jest szkoły, iż podawała wiedzę w formie nieodpowiedniej dla danej fazy rozwojowej swego wychowanka, że ta wiedza nie była przez szkołę odpowiednio konkretyzowana, czego domagała się psychika wieku młodocianego.

Potrzeba kształcenia zmysłów. Jeżeli bezpośredni świat zjawisk zmysłowych jest ośrodkiem zainteresowań dzieci, to szkoła musi systematycznie kształcić i ułatwiać rozwój wszystkich zmysłów, będących mechanizmami doświadczenia poznawczego wychowanków.

Zasadę powyższą wprowadzają w czyn t. zw. szkoły pracy, uważając ją za swój najważniejszy postulat. Stwierdzono, że właśnie w tego rodzaju szkołach procent ejdetyków był znacznie większy, niż w szkołach tradycyjnych, bo sięgał do 85% wybitnych ejdetyków. Widocznie w szkołach tych realizacja postulatu kształcenia wszystkich zmysłów wpływa jednocześnie na rozwój zdolności ejdetycznych u młodocianych.

Rozwijanie zdolności ejdetycznej. Okazuje się, że wraz z największym rozwojem psychicznego zmysłowego życia dziecka przypada największy rozwój ejdetyzmu.

Istotnie, dyspozycja ejdetyczna u młodocianych ułatwia odbiór, utrwalanie i odtwarzanie treści naukowej, podanej w formie poglądowej, konkretnej. Współdziałanie obrazu ejdetycznego ułatwia zapamiętywanie konkretu wraz z najdrobniejszemi szczegółami,

wprost z wiernością odbitki fotograficznej. Celowe rozwijanie zdolności ejdetycznej może dać zdumiewające rezultaty przy poglądowej, umiejętnie konkretyzowanej nauce szkolnej. Zjawiska ejdetyczne nadają pamięci cechy wyrazistości i prawie zmysłowego spostrzegania, wpływają na zachowanie w spostrzeżeniu wzrokowym mniejwięcej stałej wielkości przedmiotów rzeczywistych i ich zabarwienia stałego.

Wyniki badań nad zjawiskami ejdetycznemi, stwierdzające, że w fazie rozwoju ejdetycznego wszystkie funkcje psychiczne są plastyczne i zmienne, że podlegają one oddziaływaniu świata zewnętrznego i czynników psychicznych, mają niezmierne znaczenie dla sprawy kształcenia młodocianych. Wykazują one, że możliwości kształcenia i rozwijania umysłu są niezmiernie duże.

Odrzuciwszy tradycyjne twierdzenie, że im funkcje psychiczne są wyższe, tem łatwiej można na nie oddziaływać, a im niższe tem trudniej poddają się zewnętrznemu wpływowi, badania ejdetyczne ponad wszelką wątpliwość wykazały, że właśnie te najprostsze formy psychiczne, jak wrażenia i spostrzeżenia uważane za stałe i niezmienne, są formami niezmiernie plastycznemi, rozwijalnemi i najłatwiej podlegają wpływom wychowawczego oddziaływania Spostrzeżenia i wyobrażenia, rozwijające się w okresie młodocianym ze zdolności ejdetycznej, okazały się funkcjami psychicznemi, plastycznemi i rozwijalnemi. To odkrycie obaliło dotychczasowe błędne mniemania tradycyjnej pedagogiki.

Ejdetyzm a myślenie. Badania szkoły Eryka Jaenscha, wykrywszy warstwę ejdetyczną w świado-

mości ludzkiej wykazały, że myślenie nie jest jednolitą funkcją psychiczną, ale strukturalnym systemem nawarstwień. Niższe nawarstwienie — to forma funkcji myślenia dziecka, związana ściśle z dyspozycją ejdetyczną, występującą w myśleniu przedmiotowem, poglądowem (konkretnem).

Stąd wypływa logiczny wniosek, że praca kształcenia intelektualnego umysłowości dziecka musi być zgodna z właściwościami funkcyj myślenia, musi ona podawać materjał odpowiednio uzmysłowiony i konkretyzowany, aby nie przeciwdziałać naturalnemu rozwojowi dyspozycji i zdolności ejdetycznej i nie wywoływać przedwczesnego ich zaniku. Przekształcanie konkretności myślenia młodocianych na abstrakcyjność myślenia dorosłych musi iść w parze z rozwojem psychofizjologicznym, zwłaszcza, że przez zanikanie zdolności ejdetycznych częściowo lub całkowicie w okresie pokwitania (dojrzewania płciowego) natura sama wskazuje fazę rozwojową, w której stopniowo następuje przejście od myślenia konkretnego, będącego podstawową funkcją myślenia młodocianych, do myślenia abstrakcyjnego, które na stopniu fazy ejdetycznej otrzymuje już pierwsze podwaliny pod swój przyszły rozwój.

Dyspozycja ejdetyczna a twórczość dziecka. Umiejętne wyzyskiwanie zdolności ejdetycznej w wychowaniu szkolnem daje zdumiewające wyniki, w których wyjawiają się utajone twórcze siły dziecka, obudzone racjonalnem pielęgnowaniem dyspozycji ejdetycznej. Dzieci posługując się obrazami ejdetycznemi, charekteryzującemi się wyrazistością, dokładnością prawie rzeczywistego widzenia, ogar-

nianiem wszystkich szczegółów wraz z możnością ich przemieszczania, zachowaniem barw pozytywnych i nawet trójwymiarowości, przy odpowiedniem pielęgnowaniu zdolności ejdetycznej zadziwiają nas swą twórczością, graniczącą z artyzmem, w dziedzinie komponowania bajek, baśni oraz specjalnych uzdolnień do rysowania, malowania i plastyki.

G. Hartlaub w „Der Genius im Kinder" (O dziecku-genjuszu, Wrocław, 1922), mówiąc o wpływie wyobrażań ejdetycznych na sztukę dziecka, twierdzi, że t. zw. „widzenie" pomyślanego rysunku u dziecka opiera się głównie na widzeniu obrazu ejdetycznego, związanego z pamięcią optyczną lub wyobrażeniową.

Ejdetyzm jako podstawa twórczości artystycznej. Powyższe nasuwa pytanie, czy między umysłową strukturą młodocianych ejdetyków a strukturą umysłową twórców-artystów i osobników, obdarzonych wysokiem uzdolnieniem estetycznem, nie istnieją jakieś ściślejsze lub bliższe związki.

I oto okazuje się, że chociaż skłonności ejdetyczne po fazie pokwitania częściowo lub zupełnie zanikają, to jednak zdarzają się wypadki, acz rzadkie, że występują one i u dorosłych. Te właśnie uzdolnienia ejdetyczne, występujące w postaci subjektywnych, optycznych obrazów pamięciowych, są podstawą wszelkiej twórczości artystycznej. Pokrewieństwo między zdolnościami artystycznemi młodocianych ejdetyków a artystami ogranicza się nietylko do sfery czystej zmysłowości (widzenie ejdetyczne trójwymiarowości zdaje się być podstawą twórczości plastycznej), ale ogarnia cały ustrój psychofizjologiczny. W ustroju tym występuje wzajemne

przenikanie i oddziaływanie niższych i wyższych funkcyj psychicznych z funkcjami cielesnemi, co w rezultacie daje typ scałkowany („integrierter Menschentypus" Jaenscha), dla którego podtypem będzie ejdetyczny typ bazedowoidalny (typ B), w przeciwieństwie do typu niescałkowanego (dezintegrowanego), w którym wzajemne przenikanie tych funkcyj ulega pewnemu otamowaniu.

Ejdetyzm a myślenie naukowe. Według teorji ejdetyzmu, wyświetlającej powstawanie pojęć i obmyślanych kompozycyj, myślenie naukowe, zawierające wyraźne cechy twórczości, jest bliższe typowi scałkowanemu (młodocianych ejdetyków i artystów), i ma zupełnie inny przebieg, niż uczy logika. Myślenie rozumowe, zw. logicznem, ma w sobie wyraźne pierwiastki twórczości artystycznej, w których podstawie kryją się zjawiska ejdetyczne.

Teorja ejdetyzmu a pedagogika. Teorja ejdetyzmu w ciekawy sposób oświetla takie zagadnienia, jak kłamstwo dzieci, ich zeznania, wyjaśnienia, styl, sztuka, typologja, indywidualizacja, selekcja i t. d. i t. d., i w sposób zdecydowany występuje przeciw jednostronności obecnego racjonalistycznego wychowania, przeciw rozwijaniu głównie sfery intelektualnej, przeciw opieraniu całego nauczania na procesie logicznego przyswajania wiadomości, wysuwa ona potrzebę rozwijania wszystkich funkcyj psychicznych, które wbrew dotychczasowym poglądom okazują się plastycznemi i wychowywalnemi, wskazuje na konieczność liczenia się z jakościowemi własnościami psychiki dziecka, z jego ejdetyczno-obrazowym charakterem spostrzegania, pamięci, wyobraźni i myśle-

nia. Prócz tego ejdetyzm wysuwa potrzebę uczynienia obrazu i struktury spostrzeganego i wyobrażanego świata, będących produktem płynnego doświadczenia i funkcyj wszystkich niższych i wyższych procesów psychicznych i fizjologicznych, objektem pedagogicznego badania w różnych jakościowo odrębnych fazach wzrostu i rozwoju ludzkiego.

Teorja ejdetyzmu a „szkoła pracy". To wszystko rzuca nowy snop światła na współczesne zagadnienia pedagogiczne i wiąże się z podstawową ideą „szkoły pracy", „szkoły twórczej" która obecnie promieniuje na wszystkie niemal dziedziny współczesnej pedagogiki.

Teorja ejdetyzmu a psychologja. Ejdetyka, badając fakty zjawisk ejdetycznych, nie zadawala się samem wyjaśnieniem tych faktów, ale z typologicznej i genetycznej nauki o pamięci przeradza się w ogólną naukę o psychologicznym rozwoju i psychologicznych typach, zagarniając w zakres swych badań dziedziny typologji, spostrzeżenia, pamięci, wspominania, wyobrażenia, tworzenia pojęć, myślenia konkretnego i abstrakcyjnego i t. d., słowem ogarniając wszystkie dziedziny życia psychicznego (świadomości) i pragnąc jednocześnie dotrzeć do rozwiązania zagadnień o sposobie tworzenia się w świadomości ludzkiej obrazu realnego świata w formie spostrzeżeniowej i wyobrażeniowej.

Zagadnienie świadomości i rzeczywistości w teorji ejdetyzmu. Teorja ejdetyzmu, nazwana przez E. Jaenscha psychonahwalizmem, realistycznym idealizmem traktuje psychologję, jako naukę

o duszy i ciele, świadomości i bycie, wykrywając istnienie jedności między sprzecznościami tego, co psychiczne i tego, co fizyczne, między duszą a ciałem, świadomością a rzeczywistością. Z jednej strony teorja ejdetyzmu stwierdza, że występowanie procesów psychicznych uzależnione jest od warunków organicznych (wywoływanie zanikania zjawisk ejdetycznych przez wprowadzenie pewnych substancyj, np. wapnia do organizmu); z drugiej zaś dowodzi, że dzięki oddziaływaniu ejdetycznemu na spostrzeżenia i wyobrażenia, tworzy się u nas świat spostrzeżeń i wyobrażeń, tworzy się u nas obraz rzeczywistości, uzależniony całkowicie od funkcyj naszej psychiki, naszej świadomości.

Opierając się na swej metodologji, ejdetyka stosuje metody, które badając psychikę, jej funkcje i strukturę, starają się przeniknąć wszelką przyczynowość, wykryć rozwój i istotę świadomości i bytu.

Zakres teorji ejdetyki. Ejdetyka więc wykracza daleko poza ramy psychologicznego badania pewnej dziedziny zjawisk (ejdetyzmu), stwarzając obok metodologji teorję światopoglądu na wszystkie dziedziny psychologiczne i nawet częściowo pedagogikę.

Ślady wpływu Rousseau'a i niemieckiej „pedagogiki filozoficznej". Dopatrując się w technice i kulturze współczesnej przeszkody, utrudniającej prawidłowy rozwój dziecka, E. Jaensch kroczy śladami Rousseau'a, domagając się zbliżenia do natury, uczuciowego podejścia do dziecka, twierdząc że „należy wychowywać w dziecku nie logika, ale artystę".

Tutaj właśnie występuje ścisły związek pedagogicznych wywodów E. Jaenscha z niemiecką „pedagogiką filozoficzną", która od Herbarta poprzez prace W. Mooga, A. Messera, S. Kerschensteinera i t. d., wchodząc w ścisły związek z „filozofją kultury", przechodzi w „technikę kultury" (Kutzner), by wreszcie wystąpić przeciw kulturze i technice i utożsamić się ze sztuką, co przejawia się w pracy E. Webera (Aesthetik, als paedagogische grundwissenschaft, 2 aufl. 87) i w jego twierdzeniu, że „pedagogiczna praktyka okazuje się, właśnie sztuką i, jako sztuka, wymaga artystycznej teorji — estetyki".

VI. Psychologja postaci (struktury), czyli Gestaltpsychologie.

Psychologja atomistyczna. Przyswoiwszy sobie metodę przyrodniczo-naukowego badania, psychologja, jako eksperymentalna nauka, główną uwagę skierowała na proces analizy swego przedmiotu badań. Starała się ona dotrzeć do tych najprostszych dalej nierozkładalnych elementów (wrażeń, uczuć i tp.), które, na podstawie pewnych praw, występujących w postaci różnych form asocjacji, łączą się i jednoczą sumatywnie w pewne grupy, tworząc najróżnorodniejsze procesy psychiczne. Procesy te występują w naszej świadomości w postaci spostrzeżeń, uważanych za sumę wrażeń, wyobrażeń, uważanych za asocjację spostrzeżeń, myślenia, traktowanego jako asocjację wyobrażeń i t. d.

Psychologja więc, drogami analizy postępując od części do całości, stała się nauką o elementach psychicznych, atomizującą i rozbijającą całość i jedność psychicznego życia na poszczególne części. Psychologja analityczna usiłowała z tych części zbudować wszelkie całkowite i bardziej złożone procesy

psychiczne w takiej formie, w jakiej je obserwujemy w naszych przeżyciach. Próbowała ona objaśnić właściwości tych całkowitych procesów sumą właściwości ich elementów, wiążących się ze sobą czysto zewnętrznie, sumatywnie, bez wszelkiej przyczynowości.

Stosunek całości i części u Hegla. Już Hegel, twórca logiki, jako teorji poznania, uznającej jedność duszy i ciała, świadomości i bytu, oraz dialeklologji, jako metody poznania, będącej jednością sprzeczności, jednością analizy i syntezy, doświadczenia i myślenia, praktyki i teorji, konkretności i abstrakcji, bezpośredniości i pośredniości, wyjaśnił właściwy stosunek całości i części. W „Encyklopaedie der philosophischen Wissenchaften" pisze: Bezpośredni stosunek, to stosunek całości i części: treść jest całością i składa się z części (formy), ze swego przeciwieństwa. Części różnią się między sobą. Jednak występują jako części tylko we wspólnym stosunku między sobą, innemi słowy, tylko wtedy, jeśli razem wzięte tworzą całość. Jednak to „razem", jest przeciwieństwem i sprzecznością w stosunku do części. W psychologji nie mówi się wyraźnie o częściach duszy, jednakże w podstawie rozsądnego rozpatrywania tej nauki leży ten konieczny stosunek o tyle, o ile różne formy działalności duchowej są wyliczane i opisywane jedne po drugich w zupełnej izolacji. Przechodzi się od całości do części i od części do całości, zapominając, że każdy z tych dwóch członów jest przeciwstawieniem drugiego, i przyjmując to całość, to część za coś, co istnieje samodzielnie".

Hegel w swem twierdzeniu, że: „to, co wewnętrzne, jest jednocześnie tem, co zewnętrzne", wskazywał wyraźnie na jedność proceców psychicznych w ich sprzeczności i różnorodności tak, jak wskazywał na jedność takich sprzeczności, jak ciało i dusza, byt i myślenie.

Jedność procesów psychicznych i psychologicznych. Na fakt jedności i całości procesów psychicznych wskazywała już częściowo psychologja eksperymentalna, tworząc takie pojęcia, jak „determinująca tendencja" Titchenera, „integralna działalność systemu nerwowego" Scherringtona, „prawo dominanty" Uchtomskiego. Jednak zupełnie wyraźne i zdecydowane stanowisko syntetyczne, podkreślające całość przejawów organizmu, zajęła psychologja postaci, czyli psychologja struktury, t. zw. Gestaltpsychologie. Psychologiczny ten kierunek pojawia się jako reakcja przeciw atomizmowi tak psychologji subjektywnej, jak i objektywnej.

Już Ehrenfels, omawiając t. zw. zjawisko układów spoistych (ein fundierter Inhalt), wystąpujących w spostrzeganiu wzrokowem, np. ornamentacji, symetrji, rytmu, prozy melodyjnej i t. p., wysunął naukę o „właściwościach strukturalnych" („Gestaltqualitaeten), w których obok oddzielnych, sumatywnie łączących się części, występuje, rzekomo, jakiś wyższy proces (w rodzaju „twórczej syntezy" Wundta), jednoczący te części w całość. Gestaltpsychologie jednak odrzuca możliwość istnienia jakiegoś wyższego, jednoczącego procesu przy sumatywnem łączeniu ich części i zaprzecza wyjątkowości tych zjawisk.

Stosunek całości i części w gestaltpsychologie. Według psychologji postaci całość nie jest zwykłą sumą swych części, ani właściwością ich właściwości. Jest ona całkowitą formą, czyli strukturą, która posiada swe specyficzne właściwości i określa funkcje i znaczenie swych poszczególnych części. Stąd część, wyrwana ze swej strukturalnej jedności, zatraca te właściwości i funkcje, które narzuciła jej forma całości, wzamian otrzymuje ona nowe właściwości w zależności od sytuacji i tych struktur, w które ta część została włączona.

Zasada struktury. Zasada struktury, wyjaśniająca, że całość może być rozpatrywana tylko na podstawie swych właściwości, a nie właściwości poszczególnych części — stała się podstawową ogólną zasadą metodyczną gestaltpsychologie, ogarniającą wszystkie psychofizjologiczne procesy, tak subjektywne przeżycia, jak i zewnętrzne formy postępowania.

Syntetyczna psychologja strukturalna (czyli psychologja postaci) zajmuje więc stanowisko wręcz przeciwne psychologji atomistycznej, która w przeżyciach doszukiwała się sumy prostych elementarnych przeżyć, w postępowaniu zaś — mechanicznego związku odruchów. Rozpatrywała ona nie całość przejawów psychofizjologicznych, ale ich elementy, bądź tylko subjektywne (psychiczne), bądź tylko objektywne (fizjologiczne). Wyrywając te elementy w celu poznania z całości struktury, psychologja atomistyczna włączyła je w sztuczne związki lub nowe struktury, tworzone sumatywnie, nadając im właściwości, funkcje i znaczenia tych poszczególnych elementów, a więc odmienne od poprzednich i nienaturalne.

Fundamentem gestaltpsychologie, na której teorji znać wybitny wpływ filozofji Hegla i niemieckiej filozofji natury, były badania W. Koehlera, przeprowadzone nad zwierzętami w celu wykrycia i poznania najprostszych form czynności intelektualnych, właściwych człowiekowi.

Badania L. Morgana. Już L. Morgan, jeden z przedstawicieli t. zw. behaviorismu naukowego (E. Thorndike, R. M. Yerkes, W. S. Hunter), przeprowadzając cały szereg badań nad postępowaniem (behaviour) zwierząt (kurcząt kaczek i t. p.) w swej pracy „Nawyk i instynkt" pisze „o świadomości, która znajduje się wewnątrz tego, czem rządzi". „Pod „rzeczywistą" czyli „prawdziwą" świadomością rozumiem taką, — pisze Morgan — która daje zwierzęciu możność kierowania własnemi czynnościami, posługując się poprzedniem doświadczeniem. „Mamy podstawy do twierdzenia, — pisie dalej — że „rzeczywista" świadomość towarzyszy funkcjom wyższych ośrodków mózgowych. Akt automatyczny jest czynnością, uskuteczniającą się bez dostrzegalnego i bezpośredniego udziału tych organicznych procesów kory mózgowej lub innych, którym towarzyszy świadomość".

„Należy rozróżnić dwa stadja organicznego rozwoju: po pierwsze, to, w którem albo brak świadomości, albo jest ona bezczynną; po drugie, to, w którem świadomość okazuje się czynnikiem działającym". „W całem państwie roślinnem — pisze dalej Morgan — ewolucja znajduje się w stadjum organicznem. Zwierzęta niższe należą do tej kategorji. Jednak któż może z całą pewnością twierdzić, że

w państwie zwierzęcem powinna być przeprowadzona jakaś linja między temi zwierzętami, u których świadomość jest w stanie bezczynności i temi, u których ona jest czynna? Przedewszystkiem należy znaleźć jakieś kryterjum, które określi w jakich wypadkach świadomość okazuje się bezczynną, a w jakich jest czynną. Tem kryterjum może być zdolność wyboru".

Według więc Morgana, świadomość przejawia się tylko w organizmach wysokorozrośniętych, u zwierząt zaś niższych, a temberdziej w ciałach nieorganicznych, świadomość nie występuje. Stąd u niższych zwierząt prawo wyboru również nie ma miejsca.

Oto opis doświadczeń L. Morgana, mających wykazać, że istnieją pewne oznaki, stwierdzające obecność stanów świadomości w postępawaniu ptaków.

Badania nad kurczętami. „Początkowo kurczęta zupełnie bez rozróżniania dziobią wszystko, co ma wymiary ziarna; kamyczki, okruszyny chleba, ułożone w kupkę odłamki zapałek, rodzynki, kawałki papieru, guziki, paciorki, niedopałki i popiół papierosów, swoje własne palce i palce swych towarzyszy, białe robaczki, króciutkie nitki, plamki na podłodze, oczy sąsiadów — słowem, wszystko, co małe, co można i czego nie można wziąć, dziobie się i, jeśli można, chwyta. Widocznie nie istnieje wrodzone rozróżnianie jadalnych i niejadalnych przedmiotów, a także smacznych i niesmacznych. To jest już rzeczą indywidualnego doświadczenia.

Zresztą uczą się one dość szybko rozróżniać to, co odpowiednie do użycia na pokarm, od tego, co neutralne, i szybko kojarzą zewnętrzny wygląd ze

smakiem. Jedno dwudniowe kurczątko kurki wodnej nauczyło się dziobać kawałeczki żółtka, odróżniając je od kawałeczków białka.

Wykroiłem maleńkie odrobinki ze skórki pomarańczowej, mniej więcej tej wielkości, co kawałeczki żółtka i wkrótce kurczątko chwyciło jeden kawałeczek skórki, ale w tejże chwili rzuciło go, pokręciwszy głową. Wziąwszy drugi kawałeczek, potrzymało go trochę w dziobie, ale potem wypuściło i podrapało się po nasadzie swego dzioba. To okazało się wystarczające: kawałeczki skórki przestały je zwodzić. Wtedy niemiłe dla niego odrobinki zostały usunięte i na ich miejsce położone zostały kawałeczki żółtka, ale i te odrobinki pozostały nietknięte, gdyż, prawdopodobnie, były uważane za kawałeczki pomarańczowej skórki. Po pewnym czasie kurczątko zaczęło niezdecydowanie spoglądać na żółtko, jednakże początkowo dziobnęło z obawą, nie chwytając, lecz dotykając dziobem żółtka. Potem znowu dziobnęło, chwyciło odrobinkę i połknęło.

Paru swym kurczątkom rzuciłem larwy liszki, Euchelia jacobiae, niesmaczne gąsienice, pokryte kolejno czarnemi i złocisto-żółtemi kolcami. Natychmiast były one schwycone, ale potem rzucone i zupełnie nienaruszone; kurczątka potarły swe dzioby — co jest oznaką tego, że jedzenie im nie smakuje, i rzadko brały powtórnie gąsienice. Wtedy gąsienice zostały zebrane, ale pod wieczór rzucono je kurczętom zpowrotem. Niektóre kurczątka raz tylko spróbowały ich, ale zaraz zostawiły. Na drugi dzień podano kurczętom larwy rudych robaczków (Luperus) i zielone gąsienice motyla kapustnika. Kurczęta podejrzliwie zbliżyły się do nich; wtem

jedno kurczątko uciekło z poczwarką, a za niem uczyniły to samo i inne. W ciągu paru minut wszystkie gąsienice zostały spożyte. Po pewnym czasie, tego samego dnia, kurczęta otrzymały jeszcze pewną ilość tych jadalnych gąsienic, które połykały bez wahania, a potem rzucono kurczętom kilka poczwarek Euchelia jacobiae. Jedno kurczątko przybiegło, lecz zatrzymało się i, nie dotknąwszy gąsienicy, podrapało się po dziobie: widocznie, widok niemiłej do jedzenia czarno-żółtej gąsienicy wywołał, na podstawie asocjacji, wspomnienie o jej smaku. Drugie kurczątko chwyciło gąsienicę, ale w tejże chwili ją wypluło. Trzecie podeszło do pełzającej gąsienicy, zapiszczało, zupełnie jakby poczuło niebezpieczeństwo, i uciekło. Wtedy znowu rzuciłem kurczętom jadalne gąsienice, które ptaki spożywały bez wahania. W ten sposób kurczęta nauczyły się z wyglądu odróżniać smaczne od niesmacznych gąsienic. Zupełnie tak samo młode kurki wodne szybko rozpoznawały jadalne robaki od niejadalnych. Jednak podobne rozróżnianie nie jest wrodzonem, lecz nabytem przez doświadczenie... Kiedy kurczątko, spróbowawszy niesmacznej larwy, przestaje ją ruszać, to możemy być przekonani, że w rzeczywistości dokonywa ono w tym wypadku wyboru. Niezmienna reakcja przy podobnych warunkach... nie może być dowodem istnienia wyboru; ale zmiana lub przemiana reakcji pod wpływem indywidualnego doświadczenia daje nam poszukiwane kryterjum".

Wnioski Morgana. „Kiedy mówimy — pisze dalej Morgan — że obraz czynności pod wpływem

doświadczenia ulega zmianie, to należy rozumieć, iż świadomość, np. wczorajszego przypadku pomaga uniknąć dzisiaj podobnych okoliczności. Jeżeli to, co zdarzyło się wczoraj, było nieświadomem, to nie mogłoby ono podziałać na dzisiejsze postępowanie. Jeśli więc kurczę za pierwszym razem dziobie nieświadomie, to owe pierwsze dziobanie wykonywane było poza obrębem doświadczenia i dlatego nie mogło dostarczyć danych do odpowiedniego kierowania i kontroli. Tak samo drugie, trzecie i dalsze dziobania, o ile są automatyczne i podświadome, niczem nie wzbogacają doświadczenia. Jednak obserwacja wykazuje, że czynności, wchodzące w skład dziobania, nietylko uzupełniają się, ale odgrywają pewną rolę w aktywnem życiu młodego ptaka, — rolę, którą nie można nazwać podświadomą.. Początkowa automatyczna reakcja wywołuje świadomość, która daje kurczęciu możność rządzenia swojemi czynnościami i kierowania niemi... Rola zmyślności polega nie na tem, ażeby stworzyć nową działalność, przystosowaną do tego, co my, obserwatorzy, nazywamy celem, ale na tem, by z liczby stosunkowo nieokreślonych czynności wybrać tę, która okazuje się najodpowiedniejszą i prawdziwą".

Wyjaśnienie. Wyższe typy organizmów zwierzęcych, np. kurczę, od urodzenia są obdarzone pewnym systemem nerwowym i instynktowemi funkcjami przyrodzonemi, jak np. chodzenie, dziobanie, piszczenie i t. p. Czynności te są czynnościami podświadomemi, występującemi bez uczestnictwa podkorowych ośrodków emocji i kory mózgowej. Zwykle w ciągu życia drogą długotrwałego stereoty-

powego powtarzania pewnych podrażnień, pewnych sytuacyj wytwarzają się w wyższych organizmach obok funkcyj przyrodzonych odpowiednie formy postępowania automatycznego, nawykowego. Nawyki, tak przyrodzone, jak i nabyte, jako procesy ekstensywne, wymagające niewielkiego nakładu nerwowej energji, nie wywołują stanu pobudliwości w ośrodkach emocjonalnych i kory mózgowej, a przez to występują bez udziału emocji i stanu świadomości. Nawyki nabyte, wytwarzające się przez długie i częste powtarzanie podniety, są czynnościami zmechanizowanemi, podświadomemi. Tymczasem w postępowaniu zwierząt, np. kurczęcia, spotykamy się z takiemi formami postępowania, które nie są wynikiem długotrwałych powtarzań, lecz rezultatem jednorazowego doświadczenia. Oto kurczę unika jadowitej gąsienicy nie po długich i częstych powtarzaniach, któreby wytworzyły podświadomy nawyk, a po jednorazowem zetknięciu się z nią. Czemże wytłumaczyć takie postępowanie, które różni się zasadniczo od nawyków wrodzonych i nabytych?

Wyjątkowo silne podrażnienie, wywołane działaniem jakiegoś zewnętrznego bodźca (np. jadowitej gąsiennicy, działającej zbyt silnie na wrażenie smakowe) wywołuje intensywny proces działalności energji systemu nerwowego Wskutek intensywnej podniety zostają pobudzone ośrodki emocji, znajdujące się u ludzi, zdaniem Bechterewa, w „thalamus opticus"), budząc stan uczuciowy (zadowolenia lub niezadowolenia). Wzmożona pobudliwość emocji ogarnia korę mózgową i wywołuje wzrost nastawienia aparatu odbiorczego (uwagi), skierowanego na właściwe cechy bodźca (jadowitej gąsienicy).

Spostrzeżenie zewnętrznego wyglądu danego objektu (nastawienie) i podwyższony stan emocjonalny (zadowolenia lub niezadowolenia) tworzą trwały i silny związek skojarzeniowy (asocjację) między bodźcem a reakcją. Asocjacja ta rozporządza wyjątkowo wzmożoną pobudliwością pewnych ośrodków kory mózgowej zachowując pierwotne i indywidualne doświadczenie w postaci śladów pamięci. Asocjacja ta jest więc funkcją pobudliwości kory mózgowej, jest stanem świadomości, elementarnym aktem poznawczym.

Przy ponownem oddziaływaniu tegoż bodźca asocjacja ta, występując w postaci zwiększonego nastawienia aparatu odbiorczego, wywołanego przez emocję i zachowania przeżytego doświadczenia w postaci śladów pamięci, przez pobudzenie ośrodków kory mózgowej, powoduje wyjawienie się stanu świadomości w postaci wyboru odpowiedniej celowej reakcji, której towarzyszą uczucia zadowolenia. Na miejsce ekstensywnego procesu długotrwałego wytwarzania nawyku występuje proces intensywnego pobudzenia ośrodków emocji i kory mózgowej, przejawiający się w postaci jednorazowego doświadczenia.

Powyższe doskonale ilustruje zasadę przejścia ilości w jakość i odwrotnie, a mianowicie: zwiększona ilościowo energja pobudliwości nerwowej przechodzi w jakościowo odrębny stan świadomości. Stan ten, występując jako świadome postępowanie, wywołuje zmianę ilości ruchów bezcelowych, zastępując bezcelowe ruchy zgóry określoną celową reakcją.

Stanom świadomości towarzyszą odpowiedniej wysokości podniety. W rezultacie doświadczenia w organizmie każdego żywego osobnika o dosta-

tecznie wysokim rozwinięciu systemu nerwowego wytwarzają się pod wpływem intensywności bodźców pewne określone progi wrażliwości.

Poznaniem tych minimalnych wysokości podniet, wywołujących minimalny stan świadomości, zajmuje się psychotechnika, która drogą eksperymentów, pomiarów i obliczań dąży do wykrycia t. zw. absolutnych najniższych progów wrażliwości dla poszczególnych wrażeń zmysłowych. Wszelkie podrażnienia, które są niższe od progu wrażliwości, czyli od odpowiedniej minimalnej wysokości, potrzebnej do wywołania stanu świadomości, nie docierają do kory mózgowej i nie wywołują stanów świadomości.

Badania E. Thorndike'a. E. Thorndike, przeprowadzając podobne badania nad wykryciem stanów świadomości w postępowaniu zwierząt, zamykał głodne psy i koty w skrzynkach - labiryntach, z których wydostanie się wymagało otwarcia drzwiczek lub uchylenia górnej klapy. Obok skrzyni był położony pokarm. Uczucie głodu i zwęszenie pokarmu zmuszały zwierzęta do wykonywania całego szeregu bezcelowych ruchów, wywołanych pragnieniem zaspokojenia głodu i uczuciem niezadowolenia. Po długich i bezcelowych ruchach udało się wreszcie zwierzęciu natrafić na taki ruch, który pozwalał mu wydostać się ze skrzyni.

Między tym wypadkowo wykrytym ruchem a sytuacją wytwarza się silna asocjacja, wywołana nie jakimś długotrwałym powtarzaniem, dającym zwykły podświadomy nawyk, ale intensywną pobudliwością nerwową. Wyswobodzenie się wywołuje

silny emocjonalny stan zadowolenia, który wpływa na zwiększenie nastawienia aparatu odbiorczego na zewnętrzny wygląd bodźca. Między emocją a nastawieniem wytwarza się szybko trwały związek asocjacyjny, zachowujący w postaci śladów pamięci to indywidualne doświadczenie. Jeśli znowu dane zwierzę znajdzie się w podobnej sytuacji, to na podstawie pewnej niewielkiej nawet oznaki poprzedniego jednorazowego doświadczenia występuje silna pobudliwość odpowiednich ośrodków nerwowych. Pobudliwość ta, występując w postaci świadomości, przyczynia się z jednej strony do przeprowadzenia wyboru odpowiedniego celowego ruchu, związanego z uczuciem zadowolenia; z drugiej — do zaniechania wszelkich bezcelowych ruchów, związanych z uczuciem niezadowolenia.

W miarę powtarzania tych doświadczeń ilość bezcelowych ruchów coraz bardziej maleje, aż wreszcie zupełnie zanika.

Pod wpływem doskonalenia się indywidualnego doświadczenia postępowanie wyżej zorganizowanego zwierzęcia ulega zasadniczej zmianie, w związku bowiem z zewnętrznym bodźcem może w niem zachodzić wybór reakcji, określony psychicznemi stanami emocjonalnemi zadowolenia i niezadowolenia i elementarnym aktem poznawczym, jakim jest asocjacja.

Brak sądzenia i obmyślania u zwierząt. L. Morgan i E. Thorndike, stwierdzając w postępowaniu zwierząt, należących do organizmów wyższych, istnienie dwóch elementarnych form, emocji i asocjacji, zaprzeczają zdecydowanie możliwości wystę-

powania u zwierząt takich form świadomości, jak obmyślanie i sądzenie.

Wprawdzie R. M. Yerkes usiłuje wykryć w postępowaniu zwierząt (świnie, niektóre gatunki małp) istnienie elementarnych pojęć i sądów, występujących w postaci t. zw. „ideacji"; zaś W. S. Hunter szuka u zwierząt „wspomnień", stosując metodę „odroczonych reakcyj" — jednak badania te, jeszcze pozostają w ramach eksperymentów i wymagają odpowiednich sprawdzianów.

Badania W. Koehlera. I oto badania W. Koehlera rzucają nowe i ciekawe światło na zagadnienia, dotyczące postępowania zwierząt i możliwości istnienia w tem postępowaniu takich form świadomości, jak obmyślanie i sądzenie.

L. Morgan i E. Thorndike na podstawie swych eksperymentów nad zwierzętami twierdzą, że przystosowanie się zwierząt do środowiska opiera się albo na działalności instynktowej (organizmy niższe, np. owady), której jako wrodzonej nie poprzedza żadne doświadczenie; albo na podstawie tresury (organizmy wyższe) czyli postępowania automatycznego, przejawiającego się w postaci wytwarzania się nawyków drogą licznych i ciągłych powtarzań, udanych i nieudanych doświadczeń, drogą prób i błędów, dzięki czemu utrwalają się czynności, będące postępami, a zatracają się czynności, będące zawodami; albo wreszcie na podstawie świadomości (głównie ludzie), wytwarzającej się dzięki jednorazowym indywidualnym doświadczeniom, rozporządzającym wyjątkowo intensywną pobudliwością dostatecznie wysoko zorganizowanego systemu nerwowego, która ogarniając ośrodki emocjonalne i korę

mózgową, występuje w postaci emocji, asocjacji, sądzenia i obmyślania.

I oto W. Koehler, będąc kierownikiem niemieckiej antropoidalnej stacji na wyspie Teneryfie (archipelag Kanaryjski) przeprowadził cały szereg badań nad postępowaniem zwierząt. Badania jego stały się fundamentem dla gestaltpsychologie (psychologja struktury, formy, postaci). Opis owych eksperymentów podaje W. Koehler w „Intelligenzpruefungen an Antropoiden" (r. 1917) i „Nachweis einfacher Strukturfunktionen beim Schimpansen und beim Haushuhn (IV 1918).

Oto najciekawsze doświadczenia W. Koehlera.

Doświadczenia nad Kurami. Zamykano kurę do skrzynki z kratką, przez którą mogła ona swobodnie wysuwać szyję. Przed kratą na poziomej desce ułożono dwa kwadraty papieru o szarej barwie, ale różnych stopniach jasności: jeden jasnoszary (II) [1]), a drugi ciemno-szary (III). Na każdy z tych kwadratów nasypano po równej ilości ziaren. Rozpoczęła się tresura kury, polegająca na przyzwyczajeniu jej do dziobania ziarna z bardziej jasnego kwadratu. Przyczem układ tych kwadratów był stale zmieniany, czyli, że np. jaśniejszy znajdował się raz po prawej, drugi raz po lewej stronie kwadratu ciemniejszego. Gdy kura podchodziła do ciemniejszego pola, przepędzano ją, gdy podchodziła do jasnego — pozwalano jej bez przeszkody

[1]) Cyfry rzymskie zaznaczają zasadnicze stopnie barw neutralnych, a więc: I — biała, II — jasno-szara, III — ciemno-szara i IV — czarna.

zjadać wszystko ziarno. Wreszcie po długotrwałych doświadczeniach (od 400 do 600 prób) kura nauczyła się dziobać ziarno tylko z jasnego kwadratu, nie próbując już brać ziarna z ciemnego. Zdawałoby się więc, że w kurze wytworzyła się pozytywna reakcja na barwę jasno szarą, a ujemna reakcja na barwę ciemno-szarą

Po wytworzeniu powyższego nawyku rozpoczęła się druga serja badań, serja badań krytycznych, mających wykazać, czy rzeczywiście kura reaguje na barwę. Kwadrat ciemno-szary, w stosunku do którego u kury wytworzyła się ujemna reakcja w postaci zaniechania wszelkich prób zjadania z niego ziarna, został zastąpiony kwadratem barwy białej (I). Stosunek stopnia jasności między kwadratem białym (I) i jasno-szarym (II), a jasno-szarym (II) i ciemno szarym (III) pozostał niezmieniony. Spodziewano się, że po nasypaniu po równej ilości ziarna na leżące obok siebie kwadraty biały — (I) i jasno-szary (II) kura zacznie zbierać ziarno z tego kwadratu, w stosunku do którego wytworzyła się w niej pozytywna reakcja, a więc z kwadratu jasnoszarego (II), albo też że nowa sytuacja zniszczyła wypracowaną reakcję, wskutek czego postępowanie kury niczem nie będzie się różnić od okresu tresury, w czasie której probowała ona dziobać ziarno z obu kwadratów. Tymczasem wbrew oczekiwaniom na 85 prób, poczynionych z czterema kurami, w 59 wypadkach kury dziobały ziarno z białego kwadratu (I), tylko zaś w 26 — z jasno-szarego (II). Powyższe wyraźnie wskazywało na to, że reakcja pozytywna została skierowana na nowy kwadrat barwy białej (I), Przystąpiono do dalszych doświadczeń. Położono

obok siebie dwa nowe kwadraty, między któremi stosunek stopnia jasności barw był taki sam, jak w dwóch poprzednich parach, a mianowicie ciemno-szary (III), w stosunku do którego w rezultacie długotrwałej tresury wytworzyła się ujemna reakcja, i czarny (IV). Rezultaty były podobne. W większości wypadków kury zjadały ziarno z kwadratu jaśniejszego, ciemno-szarego (III), unikając zbierania ziarna z kwadratu ciemniejszego, czarnego (IV). W stosunku do kwadratu ciemno-szarego (III) przejawiła się reakcja pozytywna zamiast poprzedniej ujemnej.

W świetle tych dalszych doświadczeń okazuje się, że rezultatem owej tresury była reakcja nie na absolutną jakość barwy, ale na stosunek barw, na ich barwną strukturę; że spostrzeżenie kury obejmowało nie poszczególne elementy danej sytuacji, ale jej całość, która jest jednością tych elementtów, a nie ich sumą.

Kury, nauczywszy się dziobać ziarno z jaśniejszego kwadratu, robiły to i w następnych sytuacjach, choć jasna barwa tego kwadratu w zmienionych warunkach doświadczenia zostata zastąpiona przez bardziej lub mniej jasną w porównaniu do poprzedniej. Reagowały więc one nie na izolowane barwy, ale na ich stosunki, tworzące jednolitą strukturę. Struktura ta okazuje się nie niezwykłą sumą swych części lub właściwością ich właściwości, ale jednością, określającą właściwości swych elementów.

W y n i k i powyższych doświadczeń skłoniły W. Koehlera do przeprowadzenia dalszych badań, które w całości potwierdziły słuszność jego wywodów. Okazało się, że trzyletnie dziecko, znalazszy

się w podobnych co i kury warunkach, jeszcze wyraźniej i bez najmniejszej wątpliwości dokonywało wyboru między różnemi powierzchniami nie w związku z jakością ich barwy, lecz w związku z całą strukturą pola widzenia. Podobne badania nad małpami dały te same wyniki.

Badanie postępowania małp. W dalszych swych badaniach W. Koehler usiłuje wykryć u małp istnienie najprostszych, choćby zaczątkowych form czynności intelektualnych, właściwych człowiekowi i stwierdzić, czy prawo struktury jest podstawą nietylko instynktowych i nawykowych reakcyj, ale i intelektualnych. Jako kryterjum, określające te zasadnicze i najprostsze formy czynności świadomych, W. Koehler przyjął zdolność zastosowania i użycia narzędzi, co jest podstawą postępowania człowieka. Badania te przeprowadzał w następujący sposób.

Przed klatką z szympansem leży pożywienie, np. owoc bananu. Owoc ten jest przywiązany do sznurka, którego koniec przeciągnięty jest do wnętrza klatki. Małpa, ujrzawszy owoc, bez namysłu i jakichkolwiek wstępnych prób chwyta za koniec sznurka i, patrząc na upragniony cel (banan), przyciąga owoc do siebie. Jeśli w polu widzenia między klatką a bananem leżało równolegle kilka takich sznurków, to małpa zawsze chwytała ten, który był bezpośrednio połączony z owocem. Powyższe wyraźnie wskazywało na optyczny związek, jaki się wytworzył między sznurem a owocem, i który w danym wypadku określił formę postępowania zwierzęcia.

Użycie naturalnych narzędzi. Jeśli przed klatką z szympansem znajduje się pożywienie, a za-

miast sznurka w polu widzenia położymy odpowiedniej długości kij, to małpa tym kijem potrafi przygarnąć do siebie leżący owoc. W podobnym zresztą wypadku małpy posługują się gałązką, szczeblem, wiekiem od skrzyni i t. p. To wyraźnie wskazuje na użycie przez małpy naturalnego narzędzia w celu zdobycia pożywienia.

Jeżeli jednak kij znajdował się w innem polu widzenia, niż cel zainteresowania zwierzęcia, to wówczas zwierzę nie mogło zdobyć pożywienia, gdyż wobec braku wytworzenia się optycznego związku między pożywieniem a kijem (celem a narzędziem) nie mogła przejawiać się odpowiednia forma postępowania.

A oto inne doświadczenie. Przed klatką z szympansem leży pożywienie (owoc), a w polu widzenia znajdują się dwa kije: jeden krótszy, wewnątrz klatki i drugi dłuższy nazewnątrz klatki. Początkowo małpa usiłuje krótszym kijem przygarnąć pokarm, ale gdy jej się to nie udaje, bez wahania krótszym kijem przygarnia dłuższy, a tym ostatnim przyciąga upragniony owoc.

W innym wypadku, gdy owoc zawieszony jest w klatce wysoko w ten sposób, że niema do niego bezpośredniego dostępu, a w klatce brak jest drabiny, kija lub innego podobnego narzędzia, szympans ustawia znajdujące się tam skrzynie jedną na drugiej i, wdrapawszy się na nie, dosięga owocu.

Najciekawszem jednak doświadczeniem było następujące. Przed klatką leży banan, a wewnątrz klatki, w temże polu widzenia, znajdują się dwa kije. Badane małpy próbowały przygarnąć owoc to jednym, to drugim kijem, ale bezskutecznie, gdyż oba okazały się za krótkie. Próbowały więc przedłużyć te

kije w ten sposób, że przybliżały oba kije końcami do siebie i, przytrzymując miejsce połączenia łapą, próbowały przysunąć do siebie pożywienie. Jednak i te wysiłki spełzły na niczem, gdyż takie przedłużenie kija było przedłużeniem tylko optycznem, ale nie rzeczywistem. Dopiero jedna z najbardziej zmyślnych małp badanych przez W. Koehlera, szympans zwany Sułtanem, przypadkowo znalazł wyjście z tej sytuacji. Po daremnych i długotrwałych usiłowaniach, zmierzających do zdobycia owocu, Sułtan odszedł nabok i, usiadszy, zaczął zabawiać się i manipulować temi kijami. Zupełnie wypadkowo koniec cieńszego kija wsunął się w wydrążony koniec grubszego kija bambusowego. W ten sposób oba kije, spoiwszy się dość mocno, utworzyły jeden długi kij. Sułtan widocznie pojął odrazu wygodę powyższego połączenia, gdyż natychmiast przystąpił do przygarniania owocu owym wydłużonym kijem, co, rozumie się, w zupełności się udało. Od tej chwili, gdy tylko zachodziła potrzeba, Sułtan w powyższy sposób łączył ze sobą nawet trzy kije, a jeśli koniec jednego nie wchodził w otwór drugiego, to koniec ten zaostrzał zębami. Sam więc nauczył się przygotowywać sobie potrzebne narzędzie.

W doświadczeniach tych, podobnie jak z kurami, Koehler używał cztery kije, z których pierwszy wchodził w otwór drugiego, drugi — w trzeciego, trzeci — w czwartego. Przed badaną małpą układał dwa kije: pierwszy z drugim, lub drugi z trzecim, albo trzeci z czwartym, przyczem naprzemian to grubszy, to cieńszy znajdował się bliżej zwierzęcia. Zwykle Sułtan brał grubszy kij w lewą rękę, a cieńszy w prawą, gdyż prawą ręką wtykał cieńszy ko-

niec kija w otwór grubszego. Cztery razy szympans chwycił te kije odwrotnie, ale natychmiast bez żadnych prób zmieniał je tak, jak właściwie trzymać należało.

Strukturalny charakter postępowania małp. Powyższe wskazuje wyraźnie na strukturalny charakter postępowania małp. Zwierzęta te reagowały nie na właściwość danego kija, ale na strukturę całości, która określa jego właściwości, stąd z dwóch takich kijów małpa brała cieńszy prawą ręką, a grubszy lewą, gdyż tego wymagała całość sytuacji. Właściwości danych przedmiotów, użytych w charakterze narzędzi i odpowiednia funkcja psychologiczna, wynikały ze stosunku tych dwóch kijów, tworzących jednolitą strukturę i będących częścią całości, a nie izolowanemi przedmiotami.

Sznur, kij, skrzynia i t. p. przedmioty tylko wtedy były używane w charakterze narzędzi, gdy występowały jako składowe części sytuacji, nadającej im odpowiednie właściwości. Gdy jednak występowały one jako przedmioty izolowane, neutralne, jako części innej struktury, to nie wchodziły one w skład nowej sytuacji i tem samem nie mogły być użyte w charakterze narzędzi. Wydzielenie jakiegoś przedmiotu z jednej struktury i włączenie w drugą okazuje się dla małp czynnością zbyt trudną. Np. dla małpy, próbującej dosięgnąć wysoko wiszącego owocu, skrzynia, na której leży inna małpa, przestaje byś „przedmiotem do wdrapania się po owoc", gdy jest ona włączona w inną strukturę wzrokową, w której występuje ona jako „przedmiot do leżenia". Również z tych samych przyczyn dla małp niezmier-

ną trudność stanowi odłamanie z drzewa gałązki i użycia jej jako narzędzia w zastępstwie kija.

Jednorazowe doświadczenie, rozwiązujące jakieś zadanie w sposób właściwy, ułatwia małpie wybór odpowiedniej reakcji i pozwala jej nawet w zmienionych warunkach, niezależnie od zewnętrznego związku między określonemi przedmiotami, na użycie w charakterze kija, jako narzędzia, innych przedmiotów, jak np. gałązki, szczebla, drutu i t. p. Powyższe wykazuje, że struktura, określająca postępowanie małpy, jest niezależna od miary swych składowych części, gdyż ona właśnie nadaje tym częściom odpowiednie właściwości i określa ich funkcje.

„Powierzchnie kapeluszy, obuwia, rozumie się,— pisze W. Koehler — optycznie były uważane przez szympansa nie zawsze za kije, lecz w pewnych wypadkach w znaczeniu funkcjonalnem brane były one za takie, a mianowicie wtedy, gdy jakiś przedmiot, podobny do nich z zewnętrznego wyglądu i ze swych właściwości, choć jeden raz spełniał funkcję kija".

Granice w postępowaniu małp. Okazuje się, że postępowanie małp określa się obecnością optycznej struktury. Dlatego też takie formy postępowania, które wymagają wyłączania przedmiotów z jednych struktur i włączania ich w struktury nowe, są dla małp niedostępne. Kierując się w swem postępowaniu obecnością optycznej struktury, małpy potrafią ustawić jedną skrzynię na drugiej w celu dosięgnięcia wiszącego owocu, ale nie potrafią ustawić tych skrzyń tak, aby zachowały one równowagę

To wszystko, co wykracza bezpośrednio poza ramy czysto optycznej struktury, jest dla małp zadaniem zbyt trudnem i okazuje się istotną górną granicą czynności tych zwierząt.

Więc według W. Koehlera najprostsze formy postępowania zwierząt w danej sytuacji określają się optycznym związkiem między przedmiotami, objętemi wspólnem polem widzenia. Zwierzęta wyższego rzędu w postępowaniu swem kierują się głównie strukturami optycznemi i reagują na te przedmioty, które wchodzą w odpowiednią dla danej sytuacji strukturę, a nie reagują zaś na te przedmioty, które, będąc włączone w inne struktury, stają się neutralne, przestają być elementami danej sytuacji.

Prawa struktury. Najprostsze więc struktury okazują się najprymitywniejszemi formami postępowania, będącemi nie wytworem wyższych procesów świadomości, ale strukturalną fizjologiczną tendencją całostkową, ktora jako wzajemne ustosunkowanie się elementów, nadaje określone właściwości częściom, w skład jej wchodzącym. Całość strukturalna jest pierwotniejsza od swych elementów, nie całość bowiem z części wyłączona została, lecz odwrotnie, części z danej całości.

Stąd instynkty, jako fizjologiczne całości, posiadające wszystkie właściwości struktury, okazują się genetycznie pierwotniejszą formą, niż refleksy (odruchy). Prof. K. Koffka pisze: „Chcemy nie instynkty objaśniać, wychodząc z refleksów, jak to czynił Spencer i jego następcy, ale odwrotnie: objaśniać refleksy, wychodząc z instynktów" (Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2-e Auflage,

Osterwieck, 1926). Instynkty, to nie suma poszczególnych izolowanych refleksów, ale ich jedność, nadająca tym refleksom odrębne właściwości i funkcje.

Przedstawiciele psychologji strukturalnej, jak Koehler, Wertheimer, Koffka, Goldstein, Lewin. w prawie struktury widzą nie wyjątkową, ale powszechną i uniwersalną zasadę, której podlegają w swem rozwoju wszystkie formy postępowania od instynktów aż do najwyższych procesów psychicznych. Rozumie się, że na różnych stopniach rozwoju w postępowaniu zwierząt występują różnorodne struktury, różniące się typem i stopniem złożoności. Różnice te występują wyraźnie nietylko przy porównaniu np. małpy z psem lub małpy z jednoroczne m dzieckiem, ale nawet wśród różnych rodzajów małp.

W świetle tych badań spostrzeżenie okazuje nie reakcję na oddzielne elementy poszczególnych przedmiotów lub sytuacyj, ani też na sumy tych elementów obok siebie samodzielnie występujących, ale na ich stosunek, tworzący pewną całostkową formę, czyli strukturę (formy fizyczne t. j. phisische Gestalten [1]), stosunkowo niezależną od swych części i ich zmian. Np. kwadrat zestawiony z punktów, krzyżyków, kółek czy ich kombinacyj i pomieszania zachowuje zawsze swą postać i właściwość swej formy.

„Należy uznać za niewłaściwe, — pisze prof. M. Wertheimer (Gestaltpsychologie Forschung, Ein-

---

[1]) W. Koehler, Die phisische Gestalten in Ruhe und im stationaeren zustand, Verlag der Philosophischen Akademie, Erlangen, 1920.

fuehrung in die neuere Psychologie, 3-e Aufl, Osterwieck 1927, 48 str) — takie konstruowanie zjawisk psychicznych, kiedy te są traktowane jako suma rzekomo prostych elementów i oddzielnych oderwanych procesów; przeciwnie, należy pojmować oddzielne przejawy jako części określonego żywego zjawiska — w zupełnie innym związku z życiem będące, niźli te martwe produkty sztucznej analizy".

„Istotę psychicznego procesu pojmujemy nie jako składanie oddzielnych elementów — pisze prof. K. Koffka (Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2-e Auflage Osterwieck 1926, str. 37) — ale jako powstawanie i dokonywanie się struktur".

Wertheimer i W. Koehler twierdzą, że struktura, jako stosunek części i całości, jest podstawą nietylko naszych psychicznych objawów, ale i podstawą otaczającej nas przyrody. To, co zachodzi w dowolnej części całości, będącej stosunkiem tych części, określa się prawem strukturalnem całości. Wszelkie przedmioty w naszem spostrzeganiu występują nie jako sumatywne, mechaniczne nagromadzenie, przejawiające się przypadkowo i bezcelowo, ale jako struktury całości. Takie dynamiczno - funkcjonalne pojmowanie części i całości może objaśnić nam nietylko nasze psychiczne przejawy, ale nasze spostrzegania rzeczywistości i samą rzeczywistość, wskazującą na „całostkowy charakter zjawisk przyrody".

Teorja gestaltpsychologie. Zdaniem teoretyków gestaltpsychologie nauka psychologji powinna nietylko opisywać związek podniety i zewnętrznej reakcji, ale przedewszystkiem wyjaśnić i wykryć konkretne prawa pojawienia się budowy wraźli

wości oraz świadomości („pola sensorycznego") pod wpływem zewnętrznego bodźca i całostkowej reakcji organizmu.

Ponieważ podstawą fizycznych i psychologicznych obrazów rzeczywistości jest działalność systemu nerwowego, więc, pragnąc wykryć powstawanie, budowę, prawa i istotę wrażliwości i świadomości, należy wykryć całostkową pracę systemu nerwowego.

Świat rzeczywistości, według Wertheimera, to nie różnorodne nagromadzenie przedmiotów, istniejących niezależnie od siebie, ale jakaś „jedność", objaśniająca wszystkie te poszczególne części i elementy wzajemnemi związkami całości, nadającemi poszczególnym przedmiotom, jako swym częściom określone funkcje i właściwości, odrębne od indywidualnych i swoistych właściwości tych przedmiotów. Stąd, zdaniem Wertheimera, takie pojmowanie części ułatwia poznanie struktury tej całości, do której ta część została włączona i przyczynia się do prawdziwego poznania bytu i świadomości. Zajmowanie się natomiast badaniem wyodrębnionych i izolowanych części, wyrwanych ze swej całości strukturalnej, jest poznawaniem zawodnem, bo, badając elementy w zupełnem odosobnieniu od całości, nie poznajemy prawdziwej rzeczywistości. Prawdziwa rzeczywistość przejawia się w ogólnych związkach, prawach rozwoju, wykrywających podstawy jej istoty, a nie w elementach.

I oto Wertheimer uważa, że prawdziwemu pojmowaniu świata przeciwdziała tradycyjna, ograniczona logika nauki, budujące się na niej (stueckhafte Mathematik), że dawne formy logiczne nie-

mogą już ogarnąć narastającej treści; że dotychczasowe kategorje pojęć, uważanych za stałe i niezmienne, należy zastąpić nowemi pojęciami, których forma odpowiadałaby rozwijającej się treści. Zamiast atomistycznego pojmowania świata wowołanego kryzysem teoretycznego myślenia, teoretycy gestaltpsychologie wysuwają jednolitą zasadę metodologiczną w postaci „jedności strukturalnej" (Structurmonismus), która wiąże byt i świadomość w całość świata realnego. Powyższe przekonywa nas o istnieniu pewnego związku psychologji strukturalnej z nauką Spinozy.

Eksperymenty nad postępowaniem małp wyraźnie wskazują na istnienie w nich nietylko prawa rozwoju postępowego (ewolucyjnego), będącego narastaniem ilościowem, ale i prawo rozwoju skokowego (rewolucyjnego), będącego przeobrażeniem ilości w jakość. Jeśli małpa rozwiązywała jakąś trudność nie drogą długotrwałych prób i powtarzań, ale przez raptowne i nieoczekiwane czynności, dające właściwe rozwiązanie, co Koehler porównywa z nieoczekiwanem pojawianiem się u ludzi jakiegoś rozwiązania po długiem obmyślaniu (np. Newton, i „jabłko", Archimedes i „kąpiel"), to świadczy, że w postępowaniu tego zwierzęcia wyjawiła się nowa jakościowo (a nie ilościowo)forma, w której główną rolę odgrywa element psychiczny.

Zasady gestaltpsychologie. Opierając się na prawie struktury, teoretycy gestaltpsychologie wysuwają następujące zasady, na podstawie których powinny być przebudowane dotychczasowe teorje dziedziny psychologicznej.

1. Między strukturą i prawami przyrody, z jednej strony, a strukturą i prawami poznającej psychiki, z drugiej strony, istnieje ścisły związek, wskutek czego między obrazami fizycznemi a psychicznemi panuje zgodność i pokrewieństwo, uwarunkowane działalnością systemu nerwowego. Działalność ta przejawia się bądź w postaci spostrzegania wrażeniowego, bądź w postaci objektywnej pracy świadomości, która jest płynnem doświadczeniem całego życia.

2. Prawo struktury jest podstawą wszystkich psychofizjologicznych procesów, tak najprostszych, jak i najbardziej złożonych. Każdy złożony proces, jako jedność strukturalna, nie jest zwykłą sumą swych części, ale całością, która określa funkcję i znaczenie swych poszczególnych elementów. Każda z tych części (elementów), włączona w inną strukturę, otrzymuje inne właściwości i inną funkcję.

„Całość, — pisze K. Koffka — zamiast składania się z części, w rzeczywistości określa, czem te części być powinny. Całość posiada własne prawa istnienia, które określają rodzaj tej całości, trwałej lub skłonnej do przeobrażenia, i kierunek tego przeobrażenia... Takie całości bynajmniej nie są osobliwością psychiki. Rozpatrzywszy się bliżej, znajdziemy je wszędzie w przyrodzie, wobec czego zmuszeni jesteśmy uznać istnienie takich całości w systemie nerwowym, rozpatrywać psychofizyczne procesy jako takie właśnie całości, jeśli tylko mamy podstawy do wysuwania takiego poglądu. Takich podstaw jest dużo. Dlatego nie możemy oddzielać świadomych procesów od procesów, którym nie towarzyszy świadomość. Musimy się pogodzić z tem, że świadome

procesy okazują się częściowemi procesami większych całości i że wskazują na inne części tejże całości, świadczą o tem, iż fizjologiczne procesy okazują się takiemi samemi całościami, co i procesy psychiczne".

W fizjologicznych procesach naszego postępowania wykrywamy zupełnie podobne struktury do tych, jakie przejawiają się w procesach psychicznych, stąd zewnętrzna (fizyczne ruchy mięśni i członków) i wewnętrzna (stany świadomości) strona postępowania stanowią jedność.

Na fult jedności i całości procesów psychicznych jako reakcyj systemu nerwowego wskazywały już dawniej prace Titchenera („determinizująca tendencja"), Sherringtona („integralna działalność systemu nerwowego"), Uchtomskiego („prawo dominanty"), co zasadniczo jest zgodne z przyjęciem prawa strukturalności.

Badania K. Goldsteina wykazują, że chory na porażenie mózgu wskutek rozstroju funkcji strukturalnej reaguje na daną sytuację nie jak na całość strukturalną, ale jak na sumę poszczególnych elementów, których nie potrafi zjednoczyć w najprostszą nawet strukturę.

3. Psychika i postępowanie — to dwie strony jednej i tej samej struktury. Nie wolno więc odrywać i odgraniczać od siebie procesów świadomych od podświadomych, subjektywnych od objektywnych, wewnętrznych od zewnętrznych, psychicznych od fizjologicznych, gdyż uznać w nich należy jedność strukturalnej całości (Struckturmonismus). [1]) Opie-

[1]) Porównać zasadę Hegla: „Denn was innen das ist aussen" — co wewnętrzne, to i zewnętrzne.

rając się więc na jedności postępowania i świadomości, nie należy oddzielać psychiki od postępowania, jak to czyniły dotychczasowe teorje psychologji, dzielące się na kierunki subjektywne, które za przedmiot swego badania uznawały zjawiska psychiczne czyli świadomość i stosowały metodę introspekcji (samoobserwację), i na kierunki objektywne, uznające za przedmiot swych badań postępowanie i stosujące metody przyrodniczo - eksperymentalne. Psychologja subjektywna, opierając się na metodzie samoobserwacji przeżycia psychicznego, wyrywała to przeżycie z całości strukturalnej oraz z tych związków, w których ono tkwiło, i sztucznie włączała to zjawisko w nową strukturę, w nowe związki, nie biorąc pod uwagę faktu, że przez to zmienia się naturalność tego przeżycia i pozbawia się ono przeżycia najistotniejszych właściwości. Stąd przy badaniu zjawisk psychofizycznych należy stosować tak obserwację subjektywną (przeżyć), jak i objektywną (postępowanie), tak introspekcję, jak i zewnętrzną obserwację.

4. W rozwoju form postępowania i psychiki należy uznać genetyczny prymat struktury nad oddzielnemi elementami i ich częściami. Według tego prymatu instynkty okazują się prymitywniejszemi formami postępowania, niż refleksy (odruchy), będące zautomatyzowanemi instynktami.

Prawa rozwoju i podstawy psychiki i postępowania można wykryć jedynie z punktu widzenia funkcji strukturalnej. Według W. Koehlera prawo struktury jest podstawą nietylko działalności psychicznej systemu nerwowego, ale i jego procesów fizyczno-chemicznych. Stąd zdaniem Koehlera,

dokładna znajomość mózgu i całego systemu nerwowego pozwoli nam w przyszłości poznać wszystkie struktury procesów psychicznych i wykryć prawa życia psychicznego, prawa świadomości.

Głównem więc zadaniem współczesnej psychologji, według teoretyków gestaltpsychologie, powinno być badanie warunków, w których pojawiają się i rozwijają struktury, oraz wykrywanie tych tendencyj czy praw, które rządzą temi całościami strukturalnemi.

5. Osobowość człowieka, podobnie do jego spostrzeżeń, instynktów i czynności, należy rozpatrywać jako całość, jako jedność wszystkich rysów charakteru, których właściwości określa się całością tej osobowości. Osobowość człowieka jest jednością tego, co psychiczne, i tego, co fizyczne, jest jednością strukturalną. Stąd należy ją rozpatrywać nie na podstawie właściwości poszczególnych przejawów i elementów, łączonych w całość sumatywnie, ale na podstawie jedności. Jednocześnie pamiętać trzeba, że osobowości ludzkiej nie wolno wyrywać z tych stosunków strukturalnych, w których ona tkwi, a więc z jej środowiska. Środowisko to określa właściwości form zachowania się i psychiki, kształtuje świadomość i charakter osobowości człowieka.

Gestaltpsychologie a „psychologja strukturalna" Sprangera. Ze względu na powyższe zasady nie należy gestaltpsychologie utożsamiać z psychologją strukturalną E. Sprangera. Spranger, rozwijając poglądy Diltheya i Muenstenberga, gorąco obstaje przy podziale psychologji na dwie oddzielne i zupełnie samodzielne i niezależne od siebie nauki:

jedną, jako objektywną kazualną, przyrodniczo-naukową wiedzę o postępowaniu (psychologję fizjologiczną), i drugą, jako subjektywną, teleologiczną wiedzę o świadomości, o duszy (czy zjawiskach duchowych). Powyższy podział Spranger stara się uzasadnić tem, że w psychologji występuje pięć wyraźnych antytez, domagających rozdziału psychologji na dwie odrębne nauki, a więc: 1) psychologji objaśniającej przeciwstawia się psychologja rozumowa, 2) indukcyjnej — intuicyjna, 3) psychologji atomistycznej (elementów) — psychologja strukturalna (całości), 4) mechanistycznej — zmysłowa, 5) psychologji, jako przyrodniczej nauce o postępowaniu (o ciele) — psychologja, jako nauka o świadomości (o duszy). Gestaltpsychologie, zrywając z kazualizmem (przypadkowością) i teleologją (celowością), z mechanizmem i witalizmem, kategorycznie odrzuca tezę Sprangera, która głosi, że to, co psychologiczne, należy pojmować psychologicznie („Psychologica psychologice").

„Psychologja strukturalna" Sprangera, opierając się na zasadzie struktury, różni się zasadniczo od „psychologji strukturalnej" Koehlera, Wertheimera, Koffki, Lewina i t. p. czyli t. zw. gestaltpsychologie tem, że uznaje ona dualizm rozdzielający ciało od duszy, i wyłącza osobowość duchową człowieka z jego organizmu, nie uznając jedności strukturalnej między tem, co psychiczne a tem, co fizjologiczne.

Błędy teorji gestaltpsychologie. Teoretycy gestaltpsychologie starają się poprzeć swe poglądy materjałem faktów i eksperymentów, dokonywanych w pracowniach Koehlera — Wertheimera przy uni-

wersytecie w Berlinie, Koffki — w Giessenie, Goldsteina we Frankfurcie i t. d. Pomijając pewne niejasności i niedopowiedzenia w teorji tego kierunku, której zarzucają wysuwanie psychofizycznego paralelizmu i wytykają jej związek z nauką Spinozy (K. Buehler, Die Krise der Psychologie, Jena, rozdz. X „Ueber Structureinsichten und dem Physicalismus in der Psychologie), gestaltpsychologie, wystąpiwszy przeciw psychologji analitycznej, jako abonistycznej, nie uwzględnia należycie potrzeby analizowania czynników powstawania strukturalnej całości i zajmuje pozycję czysto syntetyczną. Nie liczy się ona z czynnikiem socjalnym, tak wielką rolę odgrywającym w rozwoju i kształtowaniu się psychiki i postępowania człowieka, poświęcając mu zbyt mało uwagi i opierając się głównie na podstawach fizycznych i fizjologicznych.

Ignorując wszelką analizę i skupiając swą uwagę całkowicie na syntetycznych formach postępowania i psychiki, gestaltpsychologie nadała pojęciu struktury charakter abstrakcji, oderwanej od bytu i niezależnej od niego, zapominając, że struktura jest naturalnym produktem syntezy, dzięki której powstają nowe właściwości i prawa.

Wszelkie ograniczanie się przy poznawaniu rzeczywistości do jednej tylko formy poznawczej, analizy lub syntezy, indukcji lub dedukcji, zawsze grozić będzie następstwami jednostronności.

Gestaltpsychologie a zagadnienia wychowawcze. Gestaltpsychologie, opierając się o prawo struktury, pragnie odpowiednio przebudować teorje innych nauk, wkraczając swemi zasadami w konstrukcje filozofji przyrody i jej metodologji.

Uznając genetyczny prymat struktury, psychologja strukturalna (gestaltpsychologie) usiłuje rozwój, wychowanie i nauczanie dziecka oprzeć na prawie strukturalności.

Wychowując dziecko, trzeba pamiętać o tem, że jest ono włączone w strukturę środowiska, która określa sens i znaczenie poszczególnych form postępowania. Stąd dziecko, zachowujące się nieodpowiednio, często szkodliwie, z punktu widzenia społecznego i moralnego, należy przenieść w inne środowisko, które, jako nowa struktura, może zmienić ujemne właściwości jego postępowania, charakteru i nawyków, nadając im inny sens i znaczenie.

„Wszelkie nauczanie — pisze Koffka — wymaga powstawania struktur". Nauczanie więc należy traktować nie jako przyswajanie oddzielnych elementów, łączonych sumatywnie w pewne związki i całości, ale jako wytwarzanie nowych struktur na podstawie umiejętnego zestosunkowania ich elementów.

„Wogóle kształtowanie jedności (całości) występuje w formie rytmicznych grup, — powiada Koffka — t. j. materjał naukowy, przedewszystkiem, układa się w struktury. Tą strukturalizacją zaczyna się każdy proces naukowy, a ułatwianie tej strukturalizacji oznacza ułatwianie nauczania".

Jeśli dobrze zapamiętaną prostą figurę rysunkową, złożoną z linij prostych, włączymy w jakąś strukturę rysunkową, w której owa poznana figura będzie występowała w charakterze części, to okaże się, że figura owa, będąc funkcjonalnie związana z innemi częściami tej całości, zatraca się w niej

To nam wyjaśnia, że proces nauczania utrwala się nie drogą zwykłego powtarzania, ale drogą tworzenia odpowiednich struktur.

Struktura jako podstawa pamięci. Koffka uważa, że „powtórzenia bez tworzenia struktur pozostają bez rezultatów, jeśli nie stają się nawet szkodliwemi, gdyż ćwiczenia okazują się tworzeniem struktur, a nie umacnianiem związków". Proces pamięci czyli zapamiętania, według teoretyków gestaltpsychologie, polega na tem, że poszczególne elementy utrwalonej struktury mają tendencję mniej lub więcej dokładnego odtwarzania swej całości. To zasadniczo obala dotychczasowe mniemanie, że podstawą pamięci jest prawo asocjacji, w wyniku czego każdy z poszczególnych elementów, między któremi wytworzył się związek asocjacji, może odtworzyć wszystkie pozostałe.

Badania Lewina, dotyczące sposobu zapamiętywania czynności zakończonych i niezakończonych wykazały, że właśnie czynności niezakończone, przejawiające wyraźną tendencję strukturalną do zamykania się w całość, podlegają łatwiejszemu zapamiętaniu, niż czynności zakończone, dzięki stanowi natężenia, który towarzyszy owej dążności do zamknięcia. Niezamknięte koło, trójkąt pozbawiony wierzchołka, kwadrat bez jednego boku — wyraźnie zdradzają ową tendencję strukturalną, dążącą do zamknięcia otwartej struktury.

Sposób budzenia zainteresowania. Każde zresztą złożone działanie w świetle eksperymentów Lewina, okazuje się strukturą, a nie sumą poszczególnych czynności i elementów. Struktura całości

złożonego działania określa, zgodnie z prawem struktury, właściwości i funkcje poszczególnych ruchów i czynności. Stąd każda czynność, wtrącona w inną strukturę, otrzymuje zupełnie inne znaczenie i funkcję. Jeśli jakaś czynność w procesie uczenia okazuje się zbyt nużącą i niechętnie wykonywaną, wystarczy tę samą czynność włączyć w inną strukturę, aby zasyciła się energją, otrzymała nowe znaczenie i funkcję i stała się znowu interesującą i chętnie wypełnianą.

Rozwój mowy dziecka. W Koehler, przeprowadzając nad dziećmi jedno i dwuletniemi badania podobne do tych eksperymentów, które dokonywał nad małpami (szympansami), przekonał się, że między postępowaniem tych dzieci a postępowaniem badanych małp, między najniższym stopniem rozwoju umysłowego dziecka, a najwyższym przejawem psychiki tych zwierząt istnieje ścisłe pokrewieństwo. To przedjęzykowe stadjum w rozwoju umysłowości dziecka i jego przeobrażania się pod wpływem uspołecznienia się w umysł człowieka dorosłego podkreśla rolę i znaczenie mowy głosowej w historycznym rozwoju umysłowości ludzkiej.

Rozwój mowy dziecka w świetle psychologji strukturalnej polega na tem, że każde słowo wchodzi w strukturę rzeczy tak, jak jakiś przedmiot czy czynność w strukturę danej sytuacji. Dzięki powyższemu słowo, związane z całością swej struktury, zdolne jest wywołać i odtworzyć tę strukturę, której jest elementem. Rola więc słowa w danej sytuacji jest podobna do użycia jakiegoś przedmiotu w charakterze narzędzia w dowolnej sytuacji, przyczem

użycia słowa jako odpowiedniego znaku i zastosowanie przedmiotu jako narzędzia dokonywa się nie drogą powtarzań zmechanizowanych, ale drogą jednorazowego doświadczenia, drogą „odkryć", którym towarzyszy stan emocjonalny i psychiczny. Zupełnie słusznie mówi Stern, że „Rozumienie stosunku między ruchem a znaczeniem, przejawiającem się tu u dziecka, jest czemś innem, niż zwykłem posługiwaniem się wyobrażeniami i ich asocjacjami", gdyż jest ono funkcją strukturalną.

Badania więc tego naukowego kierunku niewątpliwie rzuciły nowe światło na cały szereg zagadnień, dotyczących postępowania i psychiki. Eksperymenty W. Koehlera, opisane w jego pracy p. t. „Intellegenzpruefungen an Menschenaffen", wykrywając u najwyższych organizmów zwierzęcych, jakiemi są małpy, t. zw. dojęzykowe stadjum rozwoju psychiki, prawie równorzędne z poziomem umysłowym dzieci jedno i dwuletnich (K. Buehler nazywa ten okres wczesnego dziecięctwa „okresem szympansa"), stały się poważnym materjałem do wykrycia etapów rozwoju mowy i myślenia.

VII. Rozwój mowy i myślenia dziecka
w świetle badań prof. J. Piaget'a.

W związku z omówionemi powyżej najnowszemi prądami teoretycznemi współczesnej psychologji nie odrzeczy będzie zapoznanie się z teorjami profesora J. Piaget'a, dotyczącemi rozwoju mowy, myślenia, logiki dziecka i sposobu oddziaływania wychowawczego na ich rozwój.

Prof. dr. J. Piaget, jako kierownik zajęć praktycznych Instytutu J. J. Rousseau'a w Genewie, przeprowadził cały szereg niezmiernie ciekawych badań nad dziećmi, przebywającemi w „Maison de Petits" (Dom Dziecięcy) przy instytucie Rousseau'a.

Jednostka a społeczeństwo. Zgodnie z poglądami socjologów, prof. Piaget uważa, że życie społeczne, czyli środowisko społeczne, jest podstawą rozwoju jednostki (indywiduum), że wobec tego wszystkie wyższe funkcje życia tej jednostki, a więc świadomość, występująca w postaci myślenia i mo-

wy, są produktem tego uspołeczniania się. Realnością więc okazuje się społeczeństwo, jednostka zaś jest jego wytworem.

Już August Comte w „Cours de philosophie positive" (Paryż, 1869, wyd. 3) pierwszy wyraźnie i stanowczo ogłosił, że „Człowiek, jako taki, jest w istocie czystą abstrakcją; rzeczywistością jest tylko ludzkość, szczególniej w dziedzinie intelektualnej i moralnej" („L'homme proprement dit n'est au fond qu'une pire abstraction; il n'y a pas de véel que l'humanité, surtout dans l'ordre intellectuel et moral" VI, 590).

W. Wundt w rezultacie długoletnich dociekań psychologicznych w „Logik" (Stuttgart, 1895, wyd. II str. 292) pisze:

„Pojęcie duszy indywidualnej, jako czegoś odosobnionego jest abstrakcją, której nigdzie nie odpowiada rzeczywistość".

„Żadne stworzenie — powiada A. Riehl (Der philosophische Kriticismus, Lipsk 1887, str. 266) — nie jest bardziej zależne od podobnego sobie stworzenia, niż człowiek od człowieka. Żadne ze stworzeń nie rodzi się bezradniejszem i nie posiadającem w chwili narodzenia się mniejszej liczby właściwości już przystosowanych, niż człowiek, ale żadne też niema większego zasobu cech zdolnych do przystosowania się, żadne nie jest mniej rozwinięte, ale zato jest mniej zdolne do rozwoju, niż człowiek. Lecz w tem właśnie tkwi przyczyna, że rozwój człowieka posuwa się dalej... I u człowieka łączność jednostki ze zbiorowością tkwi w przyrodzonych popędach życia gatunkowego... Lecz tem się właśnie różni życie rodzaju ludzkiego od życia wszelkich zwierząt, że nie

zostaje ono ograniczone do tych pobudek naturalnych i do ich następstw bezpośrednich".

Poglądy J. Baldwina na jednostkę i społeczeństwo. Powyższe myśli rozwinął i głeboko uzasadnił prof. J. M. Baldwin, jeden z twórców współczesnej psychologji dziecka, który w pracy swej „Rozwój duchowy w świetle socjologji i etyki" (Socjal and Ethical Interpretations in Mental Development, 1897) pisze: „Człowiek nie jest istotą, która będąc odosobniona w swym majestacie lub pospolitości, namiętności lub podłości, widzi innego człowieka, bije go lub czci, zwalcza lub słucha jako innego, który spełnia inne czynności, każdy bowiem z ludzi pozostawałby przy swym samotnym majestacie, pospolitości, namiętności lub podłości i stanowiłby „jedność" dla syntetycznych sposobów badania społeczeństwa. Przeciwnie, człowiek, jako jednostka społeczna, jest raczej wytworem społeczeństwa. Jednocześnie jest zawsze w znacznej części kimś innym. Jego czyny społeczne — czyli te, które nie okazują się antysocjalnemi — są jego czynami dlatego, że przedtem były one własnością społeczeństwa; w przeciwnym wypadku nie przyswoiłby ich sobie i nie posiadałby skłonności do ich wykonywania. Wszystko, czego się uczy, kopjuje on, zapożycza i przyswaja sobie od towarzyszy, a ponieważ ci wszyscy, łącznie z nim samym, jako stowarzyszeni społecznie działają i myślą, więc działają tak i myślą dlatego, że każdy z nich przeszedł tenże sam kurs kopjowania, odtwarzania i przyswajania, co i on sam. Gdy człowiek występuje jako jednostka, to zawsze występuje z narzędziem w ręku;

każde użycie tego narzędzia pozostawia niezatarte wrażenie tak na innych, jak i na nim samym". Dzięki więc środowisku społecznemu rozwija się psychika człowieka, rodzi się świadomość, która, jako wytwór społeczny, poddaje jednostkę ludzką rzeczywistości społecznej. Dzięki jednostkowej samowiedzy, że i inni, podobni osobnicy, podlegają temu samemu środowisku społecznemu, że są również w swem życiu uzależnieni od społeczeństwa, wytwarzają się w osobowości ludzkiej zasady etyczne i rozwija się życie moralne.

„Wpajanie socjalne — pisze Baldwin — to suma wpływów socjalnych, które indywiduum przyswaja i wchłania w siebie, gdy je przejmuje, naśladując „innych". Stąd wniosek, że osobowość i rozwój dziecka można poznać przedewszystkiem na podstawie społecznego oddziaływania.

Dziecko i jego rozwój w świetle zagadnień socjologji. Baldwin mówi, że „Dziecko rodzi się w określonym systemie stosunków socjalnych tak samo, jak i w określonej atmosferze, z jej określonemi właściwościami. I jak jego ciało wzrasta, wdychając to powietrze, tak i jego psychika rozwija się w danem otoczeniu, przyswajając sobie elementy systemu społecznego. Wpływ tego otoczenia okazuje się w obu wypadkach równie realnym, jak i konkretnym, i jedyną przyczyną, dla której rezultaty są różne u różnych jednostek, jest to, że każda z nich obdarzona jest prócz powyższego dziedzictwem fizycznem; jest to więc zawsze rezultat dwóch czynników: — temperamentu przyrodzonego i dziedziczności społecznej... Wpływ dziedziczności społecznej znajduje

się w odwrotym stosunku do sumy i określoności dziedziczności przyrodzonej. Znaczy to, że im więcej dana istota ma się w ciągu swego życia nauczyć, tem mniej powinna posiadać instynktów i specjalnych przystosowań organicznych już przy urodzeniu...

Charakter dzieciństwa danego stworzenia zależy od tego czy dużo musi się ono uczyć pod wpływem potrzeb późniejszego życia. Jeśli ma uczyć się wiele, to widzimy, że rodzi się ono niezaradne i w ciągu swego długiego dzieciństwa wymaga opieki i pomocy. Jeśli młode stworzenie ma przed sobą życie, złożone z czynności stosunkowo jednostajnych i wymagające przyswojenia sobie stosunkowo niewielkiej ilości takich czynności, których gatunek jego w swych instynktach nie posiada, to przychodzi ono na świat z gotowemi już czynnościami instynktowemi i dość szybko, a nawet zaraz po urodzeniu może sobie radzić samodzjelnie. Obie te tendencje organiczne miały, jak się zdaje, nadzwyczaj bogaty i niezależny rozwój w różnych formach życiowych. U owadów znajdujemy wspaniały aparat instynktowy, a większa część życiowego postępowania owadu jest już przygotowana w uposażeniu, które z sobą przynosi na świat. Drugą krańcowością jest dziecko ludzkie. Posiada ono bardzo mało instynktów, a i te w większości są przeznaczone tylko do tego, aby zabezpieczyć zaspokojenie potrzeb organicznych i fizycznych. Wiele z nich zanika z rozwojem woli (E. Ch. właściwej świadomości). Owady mają instynkty, lecz nie mogą się uczyć wykonywania rzeczy nowych; niemowlę nie ma żadnych instynktów godniejszych uwagi, ale może się nauczyć — prawie wszystkiego. Otoż zdolność uczenia

się jest tą zdolnością, do której odwołuje się dziedziczność społeczna i którą ona kieruje; z drugiej strony instynkty ze względu na sposób nabywania ich przez jednostkę są wynikiem dziedziczności przyrodzonej; samo więc stwierdzenie tego faktu świadczy, że dwa te rodzaje dziedziczności (ontogenezy i filo-socjogenezy — E. Ch.) znajdują się względem siebie w stosunku odwrotnym. . A zatem plastyczność z jednej, a stężałość z drugiej strony stanowią różnicę między dziedzicznością społeczną a fizyczną z punktu widzenia organizmu, ze stanowiska zaś życia duchowego ta sama różnica polega na wyższej świadomości, wyrażającej się w uwadze, dobrowolnem naśladownictwie, skupienia z jednej, a niższych sennych, mętnych, podświadomych procesach z drugiej strony".

Logika jako wytwór społeczny. W związku z powyższem prof. dr. J. Piaget w terminie „jednostka" dopatruje się jakby dwóch warstw: a) „ja" (moi, ego), jako coś bezpośredniego, przedspołecznego, samolubnego czyli egocentrycznego, co może uspołeczniać się jedynie pod presją, i b) „osobowość" (personalité) uspołeczniona, jako produkt współżycia socjalnego, rozwijający się pod wpływem współdziałania, porozumiewania się i kontrolowania swoich i cudzych czynności postępowania i myślenia. Myśleniem uspołecznionem kieruje logika, będąca systemem działań umysłowych, sprawdzających słuszność naszych przypuszczań. Te działania umysłu wypracowują normy myślenia poznawczego. W świetle badań socjologicznych (np. E. Duerkheima) okazuje się, że normy logiczne rozwinęły się stopniowo

z początkowych prelogicznych form myślenia dzięki współżyciu socjalnemu, co zarazem świadczy o tem, że pojęcia logiczne nie są dane a priori, ale są, jak zresztą cała logika, wytworem społecznym.

Prace L. Lévy-Bruhla (Mentalité primitive) wyraźnie stwierdziły, że rozwój myślenia idzie w parze z rozwojem społecznym, że wytwarzanie się pojęć ogólnych poprzedzają indywidualne i przypadkowe skojarzenia, powstałe w pewnych sytuacjach.

Myślenie autystyczne (według wspomnień i wyobrażeń, związanych z uczuciem zadowolenia) a myślenie logiczne (według pojęć związanych z rzeczywistością). Badania psychoanalityczne wykazały, że myślenie ludzkie nie zawsze podlega prawom logiki i nie zawsze daje się wypowiedzieć w formie słownej. W myśleniu ludzkiem występują wyraźnie dwa nawarstwienia, dwa rodzaje myślenia, podlegające odrębnym prawom i wyrażające się w postaci różnych form. Prawa logiki, charakteryzujące się formułowaniem zagadnienia, stawianiem hipotezy (próba rozwiązania zagadnienia) i sprawdzaniem jej (werdyfikacja) rządzą myśleniem realistycznem, logicznem. Pojęcia ogólne i normy logiczne, wytwarzające się pod wpływem konieczności współżycia społecznego, będące wytworem socjalnym, przystosowują myślenie ludzkie do rzeczywistości i ułatwiają oddziaływanie na tę rzeczywistość.

Myślenie więc logiczne jest myśleniem realistycznem, uspołecznionem i kierowanem świadomie, silnie związanem z rzeczywistością. Obejmując w swej treści wartości objektywne z punktu widzenia społecznego, myślenie logiczne uzewnętrznia

się w postaci mowy, będącej sposobem współżycia i porozumiewania się ludzi z ludźmi.

Tymczasem, obok logicznego, występuje inny rodzaj myślenia, przejawiający się w formie snów, marzeń i fantazji, w których wypowiadają się nurtjące w podświadomości pragnienia, nastroje, pożądania i potrzeby, pobudzane i określane przez instynkty. Owe nastroje, pożądania i dążenia, kształtujące się pod wpływem uczuć, są podstawą myślenia uczuciowego, wrażeniowego, czyli myślenia autystycznego, operującego wspomnieniami i wyobrażeniami.

Jung nazywa myślenie logiczne myśleniem kierowanem, autystyczne zaś — marzeniem lub fantazjowaniem. W „Ueber die zwei Arten des Denkens" (Jahrbuch f. psychoanalyt und psychopathol. Forschungen, III, 124, 1911) tak mówi o myśleniu logicznem i autystycznem: „Pierwsze pracuje w celu ustanowienia kontaktu zapomocą elementów słownych, drugie, odwrotnie, pracuje prawie bez wysiłku, samorzutnie, zapomocą wspomnień. Pierwsze wytwarza nowe zdobycze, przystosowania, imituje rzeczywistość i próbuje oddziaływać na nią. Drugie, odwrotnie, odbiega od rzeczywistości, wyswobadza subjektywne pragnienia i jest zupełnie nieproduktywne pod względem swego przystosowania do realnego życia". Jest ono ucieczką od świata rzeczywistości zewnętrznej w świat wewnętrznych niezaspokojonych pragnień.

Autyzm posiada własne prawa i formy myślenia, które przejawiają się w snach, czyli widzeniach sennych, w marzeniach, w fantazji, zarówno u ludzi normalnie zdrowych, jak i histeryków, w mitologji, w podaniach i zabobonach ludowych, słowem we

wszystkich tych wypadkach, w których myślenie odbiega od wszelkiej rzeczywistości.

„Od fantazji chłopca, — pisze profesor Bleuler w „Myśleniu autystycznem" (Jahrbuch f. psychoanalyt, und psychopathol. Forschungen, 1912) — który, siedząc wierzchem na kiju, wyobraża sobie, że jest generałem, przechodząc do poety, który w swym artystycznym utworze usiłuje odtworzyć nieszczęśliwą miłość lub przemienić ją w miłość szczęśliwą, aż do histeryka, który drogą halucynacyj urzeczywistnia swe najbardziej nierzeczywiste, pragnienia, istnieje cała skala przejść różniących się między sobą w stosunku ilościowym".

Manje umysłowo chorych, pozornie wyglądające na zwykłe nagromadzenie bezsensownych i chaotycznych myśli, są wyrazem pewnych określonych kompleksów, w których myśl została opanowana przez afektywne pragnienie znajdujące w tych bredniach swe urzeczywistnienie lub usiłujące z ich pomocą przełamać przeszkody, jakie stawia owym pożądaniom zewnętrzna rzeczywistość.

Dzięki tym manjom chory „umysłowo" urzeczywistnia swe subjektywne pragnienia, nie licząc się z przeciwnościami i niemożliwościami, które przeciwstawia realne zycie jego żądaniom. Chorzy umysłowo, uważając się za Boga, króla, proroka, bogacza, Szwajcarję (przykład Junga", krzyż Zbawicielowy lub jakąś inną żyjącą lub nieżyjącą istotę, a nawet martwy przedmiot, stwarzają sobie rzeczywistość własnych pragnień i marzeń, żyją wyłącznie w świecie ułudy, snu i fantazji, zadawalając w ten sposób nieprzeżyte w rzeczywistości pragnienia i czując się nieraz w tym świecie nierealności zupeł-

nie szczęśliwymi. Nie odczuwają oni, jako chorzy, podstawowych sprzeczności z rzeczywistością i nie podejmują żadnych wysiłków i prób, aby aktywnie wpłynąć na rzeczywistość w myśl swych pragnień, pożądań i marzeń,

Jednak nietylko chorzy, ale i ludzie normalnie zdrowi zależni są od swych nastrojów, od uczuć przyjemnych i nieprzyjemnych. Wszystko co ze względu na indywidualne nastroje i pragnienia, a nie z punktu widzenia wartości objektywnej, okazuje się niewygodnem, co budzi uczucie niezadowolenia, jest lekceważone, ignorowane, usuwane, zahamowane. Natomiast wszelkie pragnienia, odpowiadające uczuciu zadowolenia, jeśli nie znajdują swego wyrazu w bezpośrednich przeżyciach, szukają wypowiedzenia się w formach autyzmu (sen, marzenie, fantazja, mit, zabobon i t. p.) w postaci takich wyobrażeń, którym towarzyszy uczucie zadowolenia.

Myślenie autystyczne rządzi się następującemi zasadami uczuciowemi.

a) Każde uczucie, dążąc do zaspokojenia, szuka odpowiednich wyobrażeń, hamując przeciwne sobie wszelkie inne wyobrażenia;

b) Wyobrażenia, które związane są z uczuciem zadowolenia, w związku z tem, że zawsze staramy się zachować i utrzymać to, co przyjemne, dążą do wyparcia wyobrażeń, związanych z uczuciem niezadowolenia. Powyższe zasady przeczą sobie wzajemnie, jeśli wywołujące je uczucia są sobie przeciwne, lub dopełniają się, jeśli uczucia, wywołujące je, są względem siebie podobne.

Myślenie autystyczne nie podlega prawom logiki, gdyż jest wyrazem wszelkich utajonych u człowieka

i niezaspokojonych przeżyciem skłonności. Nic dziwnego, że ten rodzaj myślenia, operując uczuciami, skłonnościami z jednej, a wspomnieniami i budzącemi się pod ich wpływem wyobrażeniami z drugiej strony, nie liczy się z rzeczywistością bezpośrednią, dostarczającą jedynie materjału do wyobrażeń, odpowiadających wewnętrznym skłonnościom.

Wbrew prawom logicznym w myśleniu autystycznem mogą występować narówni obok siebie najróżnorodniejsze pragnienia, niezależnie od tego, czy są one zgodne czy sprzeczne ze sobą, czy są uznawane czy odrzucane przez cenzurę świadomości i czy do niej wogóle docierają, czy też nie dochodzą. Dzięki powyższemu w myśleniu artystycznem, operującym materjałem wspomnień i wyobrażeń, wbrew wszelkiej logice i najprostszym funkcjom realnym można być jednocześnie żywym i umarłym; gadającym nieboszykiem i trupem żyjącego; można być jednocześnie kobietą, którą się kocha, i samym sobą; dzieckiem, starcem i młodzieńcem; królem, żebrakiem, djabłem i aniołem; można być nawet martwym przedmiotem; można być mężem swej matki i ojcem swego ojca; można ludzi i wszelkie przedmioty zamieniać w inne według upodobania; można przeklinać, władać, tworzyć i niszczyć wszystko, słowem można spełniać wszelkie niemżliwości z punktu widzenia realizmu.

W najszlachetniejszych i najzacniejszych ludziach na widok cudzych bogactw, szczęścia, słowem tego co budzi uczucie zadowolenia, widzi się chęć zawładnięcia tem wszystkiem, budzi się uczucie „zazdrości”, wywołane potrzebą zaspokojenia swych utaionych pragnień. Na cudownej kanwie rozkosznych

wyobrażeń można utkać takie obrazy, które, budząc uczucie zadowolenia, zaspokajają w sposób autystyczny nasze skłonności i pragnienia. W autyzmie mają swój wyraz najprymitywniejsze instynkty i tendencje wewnętrzne, wyparte przez cenzurę społeczną w podświadomość, a domagające się stale w niej zadowolenia odpowiednich przeżyć rzeczywistych lub w sposób autystyczny urzeczywistnionych w formie snów, marzeń, fantazji, halucynacyj lub bredni chorych.

Myślenie autystyczne posługuje się więc materjałem rzeczywistości w sposób symboliczny, to znaczy nie w celu jej wykrywania i poznawania, co jest podstawą myślenia logicznego, ale w poszukiwaniu sposobu odzwierciadlenia wewnętrznego intymnego życia utajonych instynktów i skłonności.

Jeśli symbole myślenia realistycznego powstają w sposób świadomy, czyli poza ich dosłownem znaczeniem świadomie doszukujemy się w nich innych pojęć, oznaczających jakąś rzeczywistość, to symbole autystyczne tworzą się podświadomie, samorzutnie, są zmienne, niezrozumiałe i niepoznawalne dla doznających, są wyrazem nie świadomości lub rzeczywistości zewnętrznej, lecz świata wewnętrznych instynktów i skłonności, które, nurtując w podświadomości, rządzą myśleniem autystycznem. Myślenie autystyczne, opanowując myślenie realistyczne, wypowiadać się może w jego formach, a więc w pojęciach, które, jednocześnie pozbawia wszelkiej treści logicznej i rzeczywistej. Rozumie się, że taki sposób przejawiania się autyzmu jest zjawiskiem chorobliwem (schizofrenja), człowiek bo-

wiem normalny potrafi zawsze wmyśleć się w utwory autystyczne i porównać je z rzeczywistością. W widzeniach sennych występuje ciekawe zjawisko autystyczne, polegające na łączeniu i zlewaniu się w jakieś niezanalizowane całostki składowych części i właściwości różnych osób czy przedmiotów. Osoby, widziane we śnie, są często zlepkiem kilku znanych osób i ich właściwości, wykonywają najróżnorodniejsze funkcje, nie liczące się z możliwościami i niemożliwościami z punktu widzenia rzeczywistości. Ta forma autyzmu występuje w mitach, zabobonach i w pewnych obyczajach, uświęconych tradycją. Apollo, naprzykład, jest zlepkiem kilku różnych postaci, z których każda obdarzona jest innemi właściwościami: oto istnieje Apollo — bóg wróżbiarstwa, Apollo — bóg słońca i rozdawca ciepła, Apollo — opiekun sztuki i Apollo — bóg zniszczenia i pomoru.

Myślenie autystyczne normalnie występuje w postaci krótkotrwałych epizodów, może jednak ono zawładnąć myśleniem realistycznem, wyprzeć rzeczywistość i zawładnąć całem życiem. Ludzie, których myślenie logiczne zostało wyparte przez autyzm, żyją całkowicie w świecie swych marzeń, pozwalając się karmić i ubierać. Ludzie normalnie zdrowi potrafią zawsze oddzielić nierzeczywistość od rzeczywistości, sen od jawy, marzenia i fantazje od realizmu, autyzm od logiki, choć te sny, fantazje i marzenia wywołują w nich uczucie zadowolenia.

Realistyczne myślenie, jako odpowiednik rzeczywistości, dąży do wykrycia i poznania rzeczywistości, a przez to poznanie dąży do aktywnego jej opanowania. Autystyczne myślenie, jako odpowiednik uczuć i pragnień przyjemnych, dąży do wywo-

łania wyobrażeń lub symbolów, którym towarzyszy uczucie zadowolenia, hamując te wyobrażenia, które się temu przeciwstawiają. Z jednej więc strony rozum, jako całość funkcyj myślenia realistycznego, reguluje nasz stosunek ze światem zewnętrznym i otoczeniem (zdobycie pożywienia, walka o byt, obrona i napaść, samozachowanie i t. p.), z drugiej zaś, autyzm, jako całość naszych uczuć i utajonych pragnień, dąży do zaspokojenia skłonności i instynktów, usiłując wszelkiemi sposobami zachować to, co przyjemne, a unikać tego co nieprzyjemne.

Oba te rodzaje myślenia dążą do zaspokojenia naszych potrzeb z tą różnicą, że myślenie realistycznie daje zadowolenie rzeczywiste, autyzm zaś — tylko pozorne. „Stąd ci, którzy usiłują zadowolić swe potrzeby drogą autyzmu, jako zdrowi marzyciele i umysłowo chorzy, w stosunku do rzeczywistości są bierni, bezradni i apatyczni. Tam, gdzie uczucia otrzymują przewagę nad świadomością, zatracają się świadome związki z rzeczywistością, przychodzą do głosu instynkty i skłonności bądź w formie bezpośrednich zaspokojeń w postaci przeżyć (udział podświadomości w zbrodniach, kradzieży i przestępstwach), bądź w formie zaspokojeń pośrednich w postaci myślenia autystycznego. Tam, gdzie rozum bierze górę nad uczuciami, działanie podświadome zostaje opanowane lub zahamowane na rzecz działania świadomego.

Jednakże obie te funkcje myślenia mogą oddziaływać na siebie nietylko hamująco ale i współdziałająco, co jest zjawiskiem z punktu widzenia rozwoju historycznego zupełnie normalnem. Badając rozwój kultury, światopoglądów i kształtowanie

się pojęć, zauważyć możemy, że wszystko, czego rozum ludzki swem myśleniem realistycznem ogarnąć nie potrafi, znajdowało swój wyraz w formach i symbolice autyzmu. Totemizm, wierzenia i zabobony ludów o prymitywnej i niskiej kulturze, mity, bajki i baśnie, przeciw którym w miarę rozwoju myślenia logicznego i wiedzy ludzkiej wypowiedziała się rzeczywistość, są tego wyraźnym dowodem. Równocześnie trudność zaspokojenia najskrytszych pragnień i najbardziej utajonych skłonności, w miarę gdy rzeczywistość coraz bardziej sprzeciwia się ich urzeczywistnieniu, wysuwają coraz dalszy cel pragnień i dążeń i coraz trudniejszy sposób ich osiągnięcia—rodzi się potrzeba ucieczki od rzeczywistości, piętrzącej się przeszkodami, do krainy marzeń, fantazji i ułudy, dającej pozory rzeczywistości. Stąd np. chęć utrzymania się przy życiu, potrzeba istnienia bezwzględnej sprawiedliwości, pragnienie szczęścia i t. p.—szukały w myśleniu swego wyrazu. Brak ścisłości pojęć został dopełniony elementami autystycznemi, tworząc systemy religijne, w których uczucie odgrywa poważną rolę. Im wyższy stopień kultury, będącej wytworem współżycia społecznego, tem większa jest ścisłość pojęć myślenia logicznego i mniejszy stopień posługiwania się autyzmem; i odwrotnie, im niższy stopień kultury, tem mniej dokładne są pojęcia myślenia logicznego i tem większa przewaga autyzmu.

W chwilach życiowego zmęczenia, wyczerpania, zawodów i trosk wywołujących uczucia nieprzyjemne, myślenie autystyczne staje się błogosławieństwem, zlewającem na nas zbawienne uczucie zadowolenia. Nasze słodkie i ciche marzenia na ja-

wie, fantazje i bezwolne puszczanie wyobraźni samopomoc, tworzą świat ułudy, pozwalający znośniej dźwigać brzemię życia, czyniąc to życie lżejszem, przyjemniejszem. Wszak naszym duchowym cierpieniom nie zawsze logika może przyjść z pomocą, gdy autyzm, wbrew przykrej świadomości, niesie w swych formach myślenia uczucie ulgi i zadowolenia. Sztuka, religja, obyczaje, polityka i patrjotyzm mas—mają swe źródła w autyzmie, w myśleniu uczuciowem.

Jednak ten bierny stosunek do rzeczywistości, wytworzony pod wpływem rozwijającego się autyzmu, doprowadzić może do konfliktu z otoczeniem i do zerwania z rzeczywistością Podświadomość bierze wtedy górę nad świadomością irrealizm—nad realizmem, sen—nad jawą. Taki człowiek, szukając zadowolenia w świecie ułudy, w swych marzeniach i fantazjach, w halucynacjach i manjach zrywa z rzeczywistością w sposób podświadomy, gdyż ta rzeczywistość budzi w nim uczucie niezadowolenia, wskutek czego chory cierpi, nie wiedząc czemu lęka się, nie wiedząc czego.

Autyzm prowadzi do zerwania z rzeczywistością przez wypowiedzenie się podświadomości. Działając zgodnie z mechanizmem zadowolenia, myślenie autystyczne hamuje i usuwa te wyobrażenia, które wywołują uczucia nieprzyjemne, a wyolbrzymia wysuwane przez się wyobrażenia zabarwione uczuciem zadowolenia, w których się wypowiada i których treścią usiłuje wypełnić formy myślenia świadomego. To wypełnianie świadomości treścią podświadomości prowadzi do rozstroju myślenia logicznego, do zerwania z rzeczywistością, a przez to

do zahamowania aktywności życiowej i zdania się na łaskę marzeń, halucynacji i bredni.

Mechanizmy autyzmu. Podstawą myślenia autystycznego są mechanizmy przyrodzone. Mechanizmy te przejawiają się w funkcji szukania tego, co ze stanowiska subjektywnego jest dla osobnika przyjemne, a unikania tego wszystkiego, co wywołuje niezadowolenie. To prawo postępowania jest prawem biologicznem, którem rządzą się wszystkie organizmy do najniższych włącznie.

Autyzm jako forma pierwotnego myślenia. Freud uważa, że wrodzone mechanizmy zadowolenia, rządzące myśleniem autystycznem, świadczą, iż autyzm jest pierwotniejszą formą myślenia, niż myślenie rozumowe (logiczne), że stanowi on jakieś przedlogiczne stadjum myślenia.

Podobne też są i zapatrywania psychologów francuskich (Janet), którzy uważają, że myślenie logiczne (sens de la réalité) jest funkcją psychiczną wyższą i najbardziej złożoną. To, że pod wpływem chorób umysłowych myślenie logiczne, szukające zadowolenia potrzeb rzeczywistych na podstawie doświadczenia i wyboru, ulega bardzo łatwo naruszeniu, myślenie zaś autystyczne, działające na podstawie wrodzonych mechanizmów, znajduje w stanie choroby najpomyślniejsze warunki dla swego rozwoju — potwierdza słuszność powyższego.

Myślenie świadome, logiczne, będące misternym wytworem współżycia socjalnego daleko łatwiej może ulegać rozstrojowi niż autyzm, oparty na mniej skomplikowanych i wrodzonych mechanizmach, będący wypowiedzeniem się naszych wrodzonych

skłonności, przytłumianych normalnie przez cenzurę świadomości.

Rozwój organizmu a rozwój psychiki. Rozwój funkcyj psychicznych wskazuje na ich niezmierną plastyczność i rozwijalność. Jeśli to, co psychiczne, jest wewnętrzną stroną tego, co fizjologiczne, to rozwój organizmu musi iść w parze z rozwojem psychiki.

Rozwój organizmu polega na rozwoju zdolności regulowania związków, stosunków i oddziaływań, zachodzących między organizmem, a jego środowiskiem. Regulowanie tych współzależności ma na celu zachowanie równowagi między temi dwoma przeciwieństwami. Do regulacji owych współdziałań i stosunków służy stale rozwijający się aparat, będący określoną grupą komórek, specjalizujących się w powyższej funkcji organizmu. Tym aparatem okazuje się system nerwowy. System nerwowy przystosowuje organizm do zmian, zachodzących w jego środowisku, reguluje związki i współzależności i dąży do zachowania równowagi między organizmem a środowiskiem.

Z pojawieniem się wyższych ośrodków głównego systemu nerwowego pojawiła się psychika w postaci subjektywnych przeżyć. Psychika, występując jako wewnętrzna strona mechanizmów fizjologicznych, jednoczących objektywne funkcje fizjologiczne w całość organizmu, jest subjektywnem zjednoczeniem tejże całości. W pojawieniu się wyższych ośrodków centralnego systemu nerwowego i psychiki, jako subjektywnego, wewnętrznego przejawu jego fizjologicznej działalności, należy widzieć rezultat rozwoju jakościowego, a nie ilościowego, rezulat rozwoju sko-

kowego (rewolucyjnego), a nie postępowego (ewolucyjnego), czyli rezultat przejścia ilości w jakość.

Objektywne procesy fizjologiczne, zachodzące w wyższych ośrodkach głównego systemu nerwowego, i psychika, jako subjektywna strona tych procesów, nietylko regulują stosunek między organizmem a środowiskiem, ale ustanawiają nowe stosunki i nowe sprzeczności. Powstałe stąd stosunki i sprzeczności między organizmem a środowiskiem wymagają nowych sposobów regulowania i prowadzą do odpowiednich zmian w dziedzinie fizjologicznych procesów, do dalszego rozwoju systemu nerwowego i psychiki, czyli do rozwoju organizmu w jego całości.

Wszystkie organizmy żywe posiadają wrodzoną zdolność biernego przystosowania się do środowiska (mechanizmy zadowolenia). Czynne przystosowanie się wymaga działalności aktywnej, polegającej na zdolności wyboru w danej sytuacji odpowiedniej formy postępowania z pomiędzy różnych możliwych form. Wybór odpowiedniej reakcji z pomiędzy szeregu możliwych jest dowodem aktywnego przystosowania się organizmu do środowiska, świadectwem istnienia psychiki. To czynne przystosowanie się jest właściwe tylko wyższym organizmom zwierzęcym i człowiekowi.

Psychika wyższych organizmów zwierzęcych. Badania Morgana i Thorndike'a wykazały, że kurczęta, psy i koty, przez nich badane, zawdzięczają wybór odpowiedniej reakcji przypadkowym odkryciom, a nie jakiemuś przewidywaniu rezultatów swej działalności lub namysłowi.

Badania Koehlera nad małpami również wykazują, że wybór odpowiegniej reakcji i użycie narzędzia uzależnione są od istnienia pewnej strukturalnej jedności, wiążącej cel pożądania (np. pożywienie) z przedmiotem, użytym później w charakterze narzędzia, w całość struktury optycznej na podstawie emocjonalnego prawa zadowolenia (pożądanie).

Owo wewnętrzne prawo unikania wszystkiego, co nieprzyjemne dla organizmu, a szukania tego, co budzi uczucie zadowolenia, jest podstawą tej celowości wewnętrznej, która przejawia się w postępowaniu wyższych organizmów zwierzęcych.

Ta celowość postępowania zwierząt, jest przejawem przyczynowości koniecznej przystosowania się do środowiska. Strukturalna jedność i celowość postępowania są zwierzętom dane zgóry, a nie wytwarzane przez nich. W postępowaniu tych zwierząt brak jest czynności zamierzonych i planowych, które byłyby określone i kierowane przez cel obmyślony, a nie zgóry narzucony. Zwierzętom tym brak jest planowego regulowania swych współzależności ze środowiskiem, które pozwala wydzielić siebie ze swego otoczenia, jako odrębną jedność i przeciwstawić się temuż środowisku. Brak im też możności przewidywania rezultatów swej działalności, które opiera się na zdolności przyczynowo-skutkowego (czyli logicznego) myślenia, operującego kategorjami pojęć. Słowem zwierzętom tym brak świadomości.

Myślenie uczuciowo-wyobrażeniowe (przedmiotowe), jako stadjum pierwotne. Zdolność posługiwania się przez małpy narzędziem naturalnem może jedynie świadczyć o istnieniu w psychice tych

zwierząt jakiegoś myślenia przedmiotowego (instrumentalnego, K. Buehler), wrażeniowego, operującego wspomnieniami i cbrazami wrażeń, czyli wyobrażeniami. Myślenie to określane i kierowane jest przez podświadomość wewnętrzną, przez wrodzone emocjonalne mechanizmy zadowolenia.

To podświadome, emocjonalne, subjektywne myślenie należałoby właśnie uważać za owo pierwotne stadjum myślenia wogóle, które w związku z pojawieniem się nowej jakości psychicznej, świadomości, występować będzie jako przejaw działalności instynktowej, jako podświadomość, rządząca się prawami biologicznemi, jako świadectwo rozwoju filogenetycznego.

Autyzm. To pierwotne stadjum myślenia wrażeniowego, podświadomego z chwilą zrodzenia się świadomości, będącej wytworem współżycia socjalnego, wypowie się w postaci asocjalnego autyzmu, będącego przeciwstawieniem rozwoju socjalnego (socjogenezy).

Okazuje się, że dawne formy myślenia wrażeniowego (obrazowego, subjektywnego, uczuciowego, podświadomego), rządzące się emocjonalnemi mechanizmami zadowolenia, nie odpowiadały już jakościowo nowym, bo socjalnym, współzależnościom między organizmem i środowiskiem i nie mogły już niemi kierować, ani też ich określać i regulować. Nowe te współzależności, stosunki i oddziaływania zrodziły się i rozwinęły na podstawie jakościowo odrębnego prawa socjogenezy, które rozwinęły i ukształtowały wyższy aparat nerwowy, występujący w postaci ośrodków kory mózgowej i służący do

regulowania tych stosunków, których przejawem jest świadomość i postępowanie uspołecznionego człowieka. Oto dlaczego autyzm, rządzący się prawami biologicznemi, odbiega od jakościowo nowej dla siebie rzeczywistości, rządzącej się prawem socjogenezy, i ucieka od stosunków i oddziaływań współżycia socjalnego w świat podświadomych wewnętrznych odczuwań, w świat instynktów i skłonności, marzeń i fantazji, określonych i kierowanych prawem biologicznem, emocjonalnemi wrodzonemi mechanizmami zadowolenia. Oto dlaczego naruszenie kory mózgowej lub silna pobudliwość emocjonalna wywołuje rozstrój lub zahamowanie myślenia świadomego, które procesem uspołecznienia opanowało podświadomość, i wyzwala formy myślenia autystycznego, w których podstawie leżą daleko prostsze i wrodzone emocjonalne mechanizmy zadowolenia.

Wrodzone skłonności i instynkty, nie mogąc urzeczywistnić się w postaci odpowiednich przeżyć w obcej dla siebie rzeczywistości, bo związanej z organizmem współzależnościami socjalnemi, a nie czysto biologicznemi, szukają pozornego urzeczywistnienia. Urzeczywistnianie to zachodzi w formach myślenia autystycznego, w wyobrażeniach, marzeniach, fantazji, halucynacjach i t. p., które budzą uczucia zadowolenia, zrywając z rzeczywistością, pojmowaną poprzez stosunki i oddziaływania socjalne i przeciwstawiającą się urzeczywistnianiu aspołecznych pragnień i pożądań, będących emocjonalnym wyrazem naszych wrodzonych skłonności i instynktów.

Rozwój świadomości i etapy przejściowe. Dane współczesnej biologji, fizjologji, psychologji

porównawczej, pedologji i socjologji pozwalają wykryć przejściowe formy, wiodące od „psychiki“ najwyższych organizmów zwierzęcych do „świadomości“ człowieka, oraz poszczególne etapy prowadzące od myślenia przedmiotowego, wrażeniowego, subjektywnego (uczuciowego) do myślenia abstrakcyjnego pojęciowego, logicznego (przyczynowo—skutkowego) i objektywnego.

Współżycie socjalne. Podstawową treścią współzależności człowieka z jego środowiskiem jest współżycie socjalne. Współżycie socjalne okazuje się jakościowo więcej odrębną fazą postępowania, niż zwykłe postępowanie biologiczne. Prawa rozwoju socjalnego (socjogenezy) stały się podstawą rozwoju postępowania i świadomości. Rozwój więc psychiki człowieka tkwi swemi korzeniami w rozwoju współżycia społecznego, w rozwoju form uspołecznionego postępowania i jego mechanizmów, które występują w postaci stale rozwijającej się kory mózgowej.

Rozwój ręki i rozwój pracy. Ogniwem, łączącem instynktowne i nawykowe postępowanie małp człekokształtnych ich aktywne postępowanie wyborcze i myślenie wrażeniowe, kierujące się celowością wewnętrznej konieczności i przejawiające swe najwyższe funkcje psychiczne w użyciu naturalnych narzędzi,—postępowaniem i psychiką praludzi (małpoludów)—jest rozwój zdolności posługiwania się narzędziem (rozwój ręki) i rozwój pracy.

Współpraca. Życie stadne, grupowe, przekształciło pracę jednostkową, dążącą do zaspokojenia pragnień i potrzeb indywidualnych, w jakościowo

nową formę współpracy dążącej do zaspokojenia potrzeb grupowych, potrzeb stopniowo rozwijającego się *społeczeństwa. Ta współpraca społeczna stała* się nową formą aktywnego postępowania i regulowania współzależności między człowiekiem i jego współtowarzyszami, z jednej strony, i między człowiekiem, jako przynależnością grupową i środowiskiem, z drugiej. Ta współpraca społeczna określa i kieruje rozwojem subjektywnej (psychicznej) i objektywnej (fizjologicznej) strony postępowania pierwotnego człowieka. Stąd wszelkie oddziaływania pierwotnego człowieka na przyrodę w postaci procesu pracy odbywało się za pośrednictwem socjalnego środowiska.

Rozwój mowy mimiczno-somatycznej. Rozwój współpracy i współżycia społecznego przyczynił się jednocześnie do rozwoju mowy mimiczno-somatycznej (mimiki, gestów, ruchów i okrzyków), co w rezultacie prowadziło do dalszego rozwoju społeczeństwa.

Rozwój kory mózgowej. Równorzędnie z rozwojem stosunków i potrzeb współżycia socjalnego *zachodził jednocześnie rozwój aparatu, regulującego* współzależności, wzajemne stosunki i oddziaływania osobnika społecznego i środowiska, czyli rozwój kory mózgowej.

Dzięki współżyciu socjalnemu, dzięki postępowaniu w formie współpracy społecznej obok myślenia przedmiotowego, wyobrażeniowo-uczuciowego zaczęły się rozwijać objektywne, realne formy myślenia, jak pojęcia barw, kształtów, przestrzeni

i t. p., rzucające podwaliny pod rozwój myślenia abstrakcyjnego, logicznego.

Pojęcie przyczynowości. Na podstawie społecznie organizowanej pracy tworzyć się poczęły pojęcia, które umożliwiały poznawanie stosunków między przedmiotani i rozwijały się przyczynowo - skutkowe związki, jakie zachodzą między niemi.

Zdolność przewidywania i zamierzenia celowe. Zrodzenie się pojęcia przyczynowości pozwalało na podstawie jednego sjawiska przewidywać drugie.

Wytworzenie się zdolności przewidywania rezultatów swego działania, swej pracy, dało początek rozwojowi działalności zamierzonej i celowej, dało początek pracy organizowanej.

Działalność według wyboru i przeciwstawianie się środowisku. To wpłynęło na powstanie zdolności i wydzielania się organizmu jako odrębnej osobowości ze swego środowiska i na rozwój zdolności wybierania odpowiedniej formy swego postępowania z pomiędzy innych możliwych w stosunku do swego otoczenia.

Świadomość. Na powyższych podstawach mogła zrodzić się i rozwinąć, zgodnie z rozwojem swego fizjologicznego aparatu (kory mózgowej) nowa jakość psyhiczna, świadomość.

Przygotowanie sztucznych narzędzi. Mowa dźwiękowa. Z rozwojem świadomości rozwija się celowa praca, rozwija się celowe i planowe przygo-

łowanie narzędzi, potrzebnych do przeprowadzania i ułatwiania tej pracy, rozwija się mowa dźwiękowa (artykułowana), przyśpieszająca rozwój logicznego (abstrakcyjnego) myślenia i dalszy rozwój świadomości.

Nowe więc specyficzne warunki wzajemnych stosunków między organizmem a środowiskiem zachodzących za pośrednictwem oddziaływania socjalnego, stały się podnietą do rozwoju jakościowo nowych form aktywnego postępowania, regulującego w sposób planowy współzależności między organizmem, środowiskiem współorganizmów i otoczeniem naturalnem (przyrodniczem).

Rozwój współzależności socjalnych i wywołany przez nie rozwój form uspołecznionego i świadomego postępowania, świadomości mowy i myślenia abstrakcyjnego (logicznego) — dokonały się na podstawie prawa socjogenezy. Prawa rozwoju socjalnego stały się podstawą rozwoju jakościowo nowych form objektywnego (współpraca społeczna) i subjektywnego (świadomość) postępowania, stały się podstawą rozwoju organizmu w całości.

Świadomość, w której podstawowa funkcja psychiki, jako subjektywnego zjednoczenia objektywnej jedności organizmu, znalazła swój najpełniejszy wyraz, okazuje się produktem współżycia socjalnego, okazuje się nową jakościowo formą psychiki. Rozwój jej określany jest i kierowany przez społeczny byt. Świadomość rozwinęła się jako dalszy, skokowy etap rozwoju podświadomości równorzędnie z rozwojem odpowiednich fizjologicznych mechanizmów psychicznych, występujących w postaci wyższych ośrodków kory mózgowej.

Mowa ludzka oraz związane z nią i wspólnie rozwijające się myślenie logiczne są wytworami socjogenezy. Związane są one z rozwojem planowej i celowej działalności społecznej, występującej w formie pracy.

Badania nad mową i myśleniem dzieci i ludów pierwotnych. Słuszność powyższego potwierdzają badania nad myśleniem i mową ludów o niskiej, pierwotnej kulturze. Badania te wykryły u ludów dzikich nadzwyczaj niski poziom myślenia abstrakcyjnego (logicznego) przy niezmiernie wysoko rozwiniętem myśleniu przedmiotowem (wyobrażeniowem, uczuciowem), wykazującem niedostępną dla nas orjentację przestrzenną.

Słuszność powyższych poglądów potwierdzają badania nad mową i myśleniem dzieci, wykrywające trzy stadja w dziecięcem pojmowaniu otaczającego świata: stadjum przedmiotowości, stadjum czynności i stadjum stosunku (Stern).

Kłamstwo dzieci, w świetle tych badań, jest przejawem reakcji uczuciowej, unikającej tego, co nieprzyjemne (kara, wymówki, przykrości). Dziecko podświadomie odczuwa, że jeśli przyzna się do winy, czeka je napomnienie lub kara, jeśli zatai swą winę, w rzeczywistości będącą wynikiem szukania zadowolenia (np. łakomstwo, ciekawość), uniknie tej przykrości.

To samo obserwujemy na ludziach, żyjących na niskim poziomie kulturalnym, którzy kłamią w obawie przed karą w sposób uczuciowy, podświadomy, nie mający nic wspólnego z wykroczeniem przeciw moralności, prawie obcej dla nich, niezrozumiałej, bo zbyt abstrakcyjnej.

Wszelkie wyjaśnienia, upomnienia, morały i nauki okazują się tu bezowocne; więcej tu może zdziałać tresura, niż uświadomienie tego, co jest niezrozumiałe, bo nie odpowiadające poziomowi rozwoju psychicznego. Moralność, jak już wspominaliśmy na innem miejscu, jest produktem współzycia społecznego, uznaniem pewnych zasad etycznych, którym podlega całe społeczeństwo. Im wyższy poziom życia społecznego, tem wyższa i bardziej abstrakcyjna jest moralność.

Tam, gdzie mamy do czynienia z postępowaniem społecznie niezbyt skomplikowanem, a więc u ludów, stojących na niskim poziomie kulturalnym, gdzie przeważa myślenie wyobrażeniowe, rządzące się głównie mechanizmami zadowolenia i przesiąknięte głębokim autyzmem, moralność występuje w postaci mitu, zabobonu, tabu, totenizmu.

Autyzm jako przejaw podświadomości, jako wyraz emocjonalnych pragnień, o ile rozwija się w warunkach socjalnego środowiska, ulega odpowiedniej modyfikacji, uspołeczniając się i wypowiadając w postaci sztuki, religji i moralności, tworząc wartości kulturalne, podwyższające energję życiową. O ile jednak wykracza poza ramy świadomości społecznej, staje się objawem szkodliwym, asocjalnym, stanem chorobliwym, prowadzącym do zerwania z życiem i do zepchnięcia świadomości w niewolę rozpętanej podświadomości, w świat życia wewnętrznego (psychozy religijne, polityczne, społeczne — jako zjawisko autyzmu grupowego i marzenia, fantazje, sen, halucynacje, manje — jako zjawisko autyzmu osobniczego).

Również i język dla dziecka okazuje się sługą zaspokajania emocjonalnych pragnień. Dzieci, jak i ludzie o prymitywnej kulturze, nie umieją myśleć abstrakcyjnie, mówią o tem, co je bezpośrednio interesuje, na co reagują uczuciowo. W rozmowach z dziećmi stwierdzić można, że dają one odpowiedzi jakby zmyślone, rzadko odpowiadające faktycznemu stanowi rzeczy. Wynika to stąd, że odpowiedź dzieci kształtuje się zależnie nie od treści pytania, ale od tonu pytającego i jego sposobu zachowania się. Nastrój wywołany przez pytającego wywołuje w dziecku odpowiednią emocję, która zgóry określa treść odpowiedzi. Dziecko więc daje odpowiedź zgodną z nastawieniem uczuciowem pytającego.

Na pytania, wkraczające w sferę myślenia abstrakcyjnego (rozumowego), dziecko odpowiada pierwszą lepszą odpowiedzią lub zwykłem powiedzeniem „nie wiem".

Podobne zjawisko zachodzi i przy schizofrenji. W zabawach dziecka również występuje autyzm, w postaci odtwarzania swych uczuciowych potrzeb, pragnień i nastrojów. Malec, jeżdżący na kiju, wymachujący szabelką i wznoszący jakieś okrzyki wojenne, mała dziewczynka, utulająca rzekomo chorą lalkę—to wyraźne objawy nieliczenia się z rzeczywistością i zadowalania swych podświadomych emocjonalnych pragnień rzeczywistością pozorną wyobrażeń, budzących uczucie zadowolenia.

Myślenie autystyczne, które pozwala dziecku rozwijać nierzeczywisty świat marzeń i fantazję, kształtuje jego wyobraźnię i uczuciowość. W miarę rozwoju wzrasta poczucie rzeczywistości i nierzeczywistości, dzięki czemu dziecko przechodzi stopniowo

od marzeń do realizmu, od myślenia przedmiotowego (wrażeniowego) do myślenia abstrakcyjnego (rozumowego). Jeśli w okresie dziecięctwa cieszyliśmy się wyobrażeniem, w którem występowaliśmy jako książęta z bajek, to w wieku dojrzałym podobne nierealności przestają nam zaprzątać głowę, gdyż zmuszeni jesteśmy liczyć się na każdym kroku z rzeczywistością, oglądaną poprzez stosunki społeczne. To świadczy, że związki logiczne, jakie w odróżnieniu od umysłowości dziecka rozwinęły się w naszym umyśle, przeszkadzają tworzeniu się nierealnych zamierzeń.

Myślenie logiczne przewiduje tylko jeden zasadniczy rezultat objektywny, będący wynikiem danych objektywnych. Myślenie autystyczne, operując danemi subjektywnemi, nader zmiennemi, może osiągać wszelkie możliwe rezultaty w zależności od celu wewnętrznego, dążącego do zaspokojenia różnorodnych emocjonalnych pragnień (rozwiązanie fabuły w opracowaniu artystycznem może być różnorodne w zależności od uczuciowego nastawienia autora). Stąd u dzieci, których pojęcia są jeszcze niedostatecznie ukształtowane, istnieje szerokie pole możliwości dla wypowiedzenia się form myślenia autystycznego w postaci fałszywych identyfikacyj pomieszań i symbolów. Powyższe zjawisko występuje i przy chorobach umysłowych, naruszających najwyższe i najbardziej złożone funkcje psychiczne, objęte nazwą świadomości.

Wskazania wychowawcze. Nadzwyczajna jednostajność form myślenia autystycznego, niezmierne ubóstwo motywów, świadczy, że formy te są znacznie prostsze od form myślenia świadomego,

logicznego, że uczucia przyjemne i nieprzyjemne są ich główną podstawą, że formy myślenia autystycznego są wrodzone.

Silny wpływ myślenia autystycznego, wrodzonego, przejawiającego się w dzieciństwie nie przemija bez śladu, jak i nieprzemijają przyrodzone mechanizmy autyzmu, występujące w postaci naszych skłonności i instynktów. Nasze skłonności, instynkty, jak i wrodzony autyzm mogą ulec pewnemu stopniowi opanowania przez cenzurę świadomości, przez liczenie się z tem, co można, a czego nie można, ale nigdy nie mogą być całkowicie wytępione, usunięte z organizmu, gdyż są jego przyrodzoną właściwością.

Podświadome emocjonalne pragnienia, będące wypowiadaniem się w postaci wyobrażeń, jako swych symolów, wrodzonych skłonności, budzą w życiu różne uczucia, które wywierają głęboki wpływ na nasze postępowanie i myślenie, na naszą świadomość. Uczucia te, będące podstawą autyzmu, narzucają nam takie lub inne myśli, kierują niemi i wyznaczają im drogę, hamując inne, niezgodne z temi uczuciami. Często uczucia narzucają nam wybór odpowiedniej reakcji, wskutek czego reakcja taka ma wyraźny charakter reakcji uczuciowej. Pod wływem wspomnień z przeszłości popadamy w marzenia, oddajemy się w niewolę wyobraźni, zaspokajając w ten sposób nasze tęsknoty i pragnienia. Zbyt częste przebywanie w krainach marzeń, snów i fantazji wytwarza w nas nawyk uciekania przed trudnościami życiowemi w świat wewnętrznej uczuciowości, co wywołuje w nas rozwój bierności i niezaradności życiowej.

Od sposobu wychowania zależy, aby zamiast typów marzycielskich, zajętych wyłącznie swemi fantazjami i niezdolnych do aktywnej współpracy socjalnej, przysparzać społeczeństwu jak najwięcej osobników trzeźwych, realnie myślących, zdolnych przełamywać wszelkie trudności życiowe, którzy potrafią przejawy autyzmu podporządkować myśleniu logicznemu i stosunkom społecznym.

Istnieje wyraźna różnica między traktowaniem życia, jako czegoś, co służy tylko do przeciwstania się zaspokojeniu naszych dążeń subjektywnych, a traktowaniem życia, jako realności, z którą należy się liczyć w sposób świadomy, z którą w imię stworzenia sobie odpowiednich warunków bytu należy utrzymywać ścisłe objektywne związki i regulować je w sposób aktywny, planowy i celowy. Inna jest rola strzelby w życiu dziecka i marzyciela, odgrywającej rolę zabawki i budzącej swym hukiem przy wystrzale uczucie zadowolenia, a inna jest jej rola w życiu człowieka, który widzi w niej narzędzie utrzymania swej egzystencji i środek obrony przed nieprzyjacielem.

Instynkt społeczny w wychowaniu. Wrodzone wyższe mechanizmy świadomości już w okresie dziecięctwa przejawiają skłonność do współżycia socjalnego. Skłonność ta występuje w postaci t. zw. instynktu społecznego. Dzieci w wieku 4—5 lat zdradzają wyraźną chęć należenia do gromady. To przejawia się w postaci uczucia zadowolenia przy uczestnictwie we wspólnych zabawach. Jest to pierwsze stadjum rozwojowe instynktu socjalnego, zwane instynktem stadnym. W miarę rozwoju in-

stynkt ten przeradza się w wieku 7—8 lat w konformizm, t. j. w skłonność upodobnienia się do grupy pod względem wyglądu i zewnętrznego postępowania. W dalszym rozwoju instynkt ten przeradza się w wieku 11—12 lat w poczucie solidarności grupowej, która budzi uczucie zadowolenia w związku ze świadomością, że różni osobnicy, spełniający różne funkcje w danym zespole, są cząstką jego całości.

Instynkt społeczny w miarę swego rozwoju staje się głównym mechanizmem, który w rozwoju dziecka ułatwia przejście od autyzmu egoistycznego do uspołecznienia. Jest on głównym sprzymierzeńcem racjonalnego wychowania. Instynkt socjalny jest świadectwem, że rozwój społeczny jest wrodzony organizmom ludzkim i potwierdza słuszność wniosku, że podstawą rozwoju człowieka są prawa socjogenezy (w odróżnieniu od jakościowo odrębnych wyższych organizmów zwierzęcych, których rozwój dokonywa się na podstawie praw biogenezy).

Założenia i hipotezy pomocnicze badań Piageta. Opierając się na powyższym materjale dociekań i stwierdzonych faktów, prof. J. Piaget przystąpił do systematycznych badań nad myśleniem i mową dzieci w wieku od 3 do 12 lat [1]).

---

[1]) J. Piaget, La pensée symbolique de l'enfant (Arch. de psychol. Vol. 18 ur. 72), 1923;

La langage et la pensée de l'enfant, Paris 1923;

Le traits principaux de la logique de l'enfant (Journ. de psych. norm, et pathol. Vol. 21. m 1-3), 1924.

Le jugement et le raisonnement chez l'enfent, 1924;

Le developpement de la pensée de l'enfant (projuventute Vol. 6, m. 9), 1925;

Psycho - pedagogie et mentalité enfantine (Journ. de psych, norm. et pathol. Vol. 25, m. 1), 1928.

Badając ich zachowywanie się i przeprowadzając obserwację nad ich rozmowami i swobodnemi wypowiedziami, które były starannie notowane i segregowane, prof. Piaget zastosował metodę badania klinicznego, w celu rozpoznania właściwości myślenia i mowy dziecka.

Wychodząc ze słusznego założenia, że zakres doświadczenia wczesnego dziecięctwa jest zbyt mały, aby na jego podstawie mogły rozwinąć się pojęcia ogólne, że do uogólnień dziecko dochodzi drogą wytwarzania własnych często dla dorosłych niezrozumiałych i nieuchwytnych skojarzeń indywidualnych i przypadkowych, prof. Piaget na postawie zebranego materjału obserwacyj i faktów wykazuje, że rozwój myślenia dziecka idzie równolegle z rozwojem jego życia społecznego, z rozwojem uspołeczniania się. Na wytwarzanie się pojęć ogólnych i norm myślenia logicznego działa konieczność porozumiewania się w życiu społecznem. Stąd też prof. Piaget oparł swe badania na dwóch hipotezach.

a) Dziecko na początku swego świadomego życia nie odrazu myśli logicznie; poczynając od przedlogicznego sposobu myślenia, dziecko stopniowo rozwija logiczne formy myślenia;

b) decydującym czynnikiem tego rozwoju jest współżycie socjalne.

Jakiż jest rodzaj tego przedlogicznego myślenia dziecka i jakież są fazy jego rozwoju? Oto pytanie, wysuwające się na czoło badań i zagadnień Piageta.

Myślenie ludzi dorosłych jest myśleniem logicznem i inteligentnem. Stara się ono przystosować do rzeczywistości i oddziaływać na nią. Myślenie

to, udziela się otoczeniu za pośrednictwem mowy, wiążącej myśl z zespołami dźwiękowemi i pojęć ogólnych. Jest więc ono myśleniem udzielanem, świadomie kierowanem i uspołeczniającem się.

Psychoanaliza wykazała, że nie wszystkie formy naszego myślenia dają się udzielać otoczeniu i uspołeczniać. Nie zawsze też możemy świadomie kierować swemi myślami.

Myślenie nasze w poważnej swej części jest afektywne. Określają je nasze instynkty i rodzące się z nich pragnienia i nastroje. Wyobrażenia nasze są właśnie symbolami podświadomych instynktownych pragnień i potrzeb. To autystyczne myślenie jest myśleniem symbolicznem, nie przystosowanym do rzeczywistości i stwarzającem sobie rzeczywistość marzeń i fantazji. Jest ono myśleniem podświadomem, bo nieświadomem jest swych celów i dążeń, a wskutek tego nie można niem kierować świadomie.

Jest ono myśleniem indywidualnem, dążącem do zaspokojenia swych indywidualnych pragnień. Wypowiadając się w wyobrażeniach, jako swych symbolach, jest ono myśleniem nieudzielanem, gdyż i nieuspołecznionem, wiążąc się z przedstawieniami obrazowemi i czynnościami organicznemi, nie udziela się otoczeniu.

Rodzaj myślenia dziecka. Przekonani jesteśmy, pisze prof. J. Piaget w „La langage et la pensée de l'enfant" (1923, tom II, str. ostatnia) że przyjdzie dzień, kiedy myśl dziecka w stosunku do myśli normalnego cywilizowanego dorosłego człowieka będzie umieszczona na tej płaszczyźnie, na jekiej znajduje się „prymitywne myślenie", scharakteryzo-

wane przez Lévy — Bruhla, albo autystyczna i symboliczna myśl, opisana przez Freuda i jego uczniów, albo „chora świadomość" (jeśli tylko to pojęcie, wyprowadzone przez Blondela, nie zleje się pewnego pięknego dnia z poprzedniem pojęciem.)

Myślenie dziecka jest etapem przejściowym między autyzmem a myśleniem logicznem. Od autyzmu różni się ono tem, że jest kierowane przez usiłowania dziecka, dążące do przystosowania się do otoczenia. W podstawie tych dążeń leżą działania wrodzonego instynktu socjalnego. Od myślenia rozumowego (logicznego) różni się ono tem, że jest nieudzielane i nieuspołecznione.

Zgodnie z podstawą umysłową dziecka, które wszystko ujmuje z punktu widzenia własnego „ja", i, uważając siebie za ośrodek świata oraz ośrodek wszelkich zainteresowań [1]), nie umie stanąć na stanowisku innego „ja", prof. Piaget myślenie dziecka nazywa egocentrycznem. Właściwości tego myślenia powodują, że dziecko po przełamaniu trudności w zakresie działania, czyli po opanowaniu ruchów własnego ciała i usprawnieniu członków, napotyka na niebywałe trudności przy przejściu w dziedzinę rozumowania.

Egocentryzm jest myśleniem subjektywnem, afektywnem, przepojonem uczuciowością i rządzącem się prawem zadowolenia. Obcą mu jest wszelka objektywność i analiza logiczna. Podmiotowość dziecka, jego „ja", wkracza w przedmiotowość świata

---

[1]) *Porównać dawne poglądy astronomji,* obalone później przez Kopernika, wskazujące na egocentryczny stosunek ziemi do pozostałych ciał niebieskich.

realnego i powoduje, że stosunek dziecka do otoczenia ma charakter iluzyjno-zabawowy, silnie zabarwiony uczuciowo.

Intelektualizm rzeczywistości dziecka i realizm jego myślenia. Dzięki takiemu stosunkowi dziecko nie traktuje rzeczywistości „na serjo", a przez to nie krępuje się zbytnio temi przeszkodami, któremi rzeczywistość przeciwstawia się jego dążeniom. Stąd rzeczywistość dziecka skonstruowana jest raczej przez jego umysł, niż czystą obserwację. Dziecko przekształca realność stosownie do swoich życzeń i potrzeb, wkraczając w nią elementami iluzyjnemi i stwarzając arealny świat fikcyj, w którym kraina marzeń i fantazji splata się w nierozerwalną dla dziecka całość z krain rzeczywistości. Rzeczywistość i wyobraźnia przedstawiają dla dziecka jakby jeden splot niezróżnicowany, objęty wspólną i jednakową nieznajomością. Dziecko nie rozróżnia myśli od rzeczy, fantazji od rzeczywistości, nic więc dziwnego, że w jego umyśle powstają wszelkie możliwości połączeń i zestawień, świat bowiem tych możliwości jest dla dziecka równie realny, jak i rzeczywistość. Nieodróżnianie fikcyj od realności fantazji, jako tworu wyobraźni, od rzeczywistości—powoduje, że dziecku obce jest pojęcie przypadkowości i brak mu supozycyj logicznych, czyli brak rozumowań pozbawionych wiary. Dziecko ujmuje rzeczywistość nie tak, jak ją widzi i doświadcza, ale tak, jak ją sobie w umyśle przedstawia, jak ją sobie wyobraża. Nic dziwnego, że tak ujmowana rzeczywistość musi być przepojona elementami iluzyjnemi fantazji. Stąd wypływa, że realizm dziecka nie jest wzrokowy, lecz

intelektualny, myślenie zaś jest realistyczne, a nie intelektualne. Dziecko przekłada treść nad formę, bo myślenie jego jest przedewszystkiem związane z przedmiotami. Z tego powodu dziecko nie umie wyjaśniać ani na podstawie realizmu, czyli przyczynowości, ani na podstawie intelektualizmu, czyli związków logicznych, gdyż oba te punkty widzenia są ze sobą pomieszane, stwarzając w wyjaśnieniach dziecka jakąś przedprzyczynowość, zwykłą motywację psychologiczną. Przedprzyczynowość, będąca tendencją do uzasadniania wszystkiego przez wszystko, podobnie jak i brak pojęcia przypadkowości, świadczą o braku rozgraniczenia między tem, co psychiczne, a tem, co fizyczne i potwierdzają ich jedność strukturalną. Stąd dla dziecka wszystko ze wszystkiem się wiąże i wszystko przez wszystko uzasadnia, wszystko ujmowane jest według pewnego wzoru wewnętrzego, który stwarza struktura umysłowa. To powoduje ogromną przypadkowość wszelkich uzasadnień i rozumowań.

Synkretyzm. Wyobrażenia dziecka mają charakter ogólnikowy. Obrazy jego myśli są przeważnie zarysami pewnych całości, złożonych ze szczegółów, które często ze sobą nie mają nic wspólnego. Powyższe zjawisko cechuje spostrzeganie i myślenie dziecka. Badania nad spostrzeganiem wykazały, że przedmioty poznajemy nie drogą analizowania i spostrzegania ich szczegółów, lecz przez ujmowanie postaci ich całości strukturalnych, czyli ich schematów globalnych. Powyższe znajduje swe potwierdzenie w badaniach psychologji strukturalnej.

W spostrzeganiu dziecka owe schematy całości poprzedzają spostrzeganie szczegółów, wyłączają

wszelką analizę. Wskutek tego są one mniej przejrzyste od naszych, dają spostrzeżenia niewyraźne, w których szczegóły obrazu zlewają się ze sobą i stapiają bardziej, niż to zachodzi w spostrzeżeniu człowieka dorosłego. Te spostrzeżenia niewyraźne prof. Claparéde nazwał spostrzeżeniami synkretycznemi. W tego rodzaju spostrzeżeniach wygląd całości i wygląd szczegółów są nierozłączne, tworząc ogólne tło całości. Jednak poza ogólnem tłem na wygląd całości składają się i wydatne szczegóły, które przypadkowo narzucają się doświadczeniu. Całość więc spostrzegania powstaje dzięki ogólnemu tłu i wydatnym szczegółom w danej chwili doświadczenia. Te właśnie wydatne szczegóły i postać całości spostrzeganego przedmiotu czy zjawiska zlewają się ze sobą w schemat globalny, niezanalizowany, który z braku analizy w myśleniu egocentrycznem zastępuje, aczkolwiek w sposób niedostateczny, spostrzeganie szczegółów Zjawisko to nazywamy synkretyzmem spostrzegania.

Dziecko jednak nietylko spostrzega synkretycznie, ale i myśli schematami osobistemi, niejasnemi i niezanalizowanemi, które, jako nieokreślone i zbyt ogólnikowe, łatwo zwiążą się ze oobą i uzasadniają wzajemnie, odrzucając wszelki porządek, przypadkowość, przyczynowość i uzasadnienie logiczne. Dzięki owym schematom całości i owej przedprzyczyności dziecko pojmuje świat realny jako bardziej intelektualny świat, zaś wyobraźni jako bardziej realny.

Przedprzyczynowość. Niezdolność dziecka do ścisłego wyjaśnienia według przyczynowości i uzasadnienia logicznego powoduje, że dziecko wszelkie

związki przyczynowe (fizyczne) i logiczne (umysłowe) zastępuje przez dowolne związki psychologiczne, czyli t. zw. przedprzyczynowość. Realizm intelektualny prowadzi znowu do uzasadniania i łączenia wszystkiego ze wszystkiem i nieuznawania niczego za przypadkowe.

Wskutek powyższego egocentryzm utrudnia objektywizację myślenia a przeto i przystosowywanie się do otoczenia, oraz powoduje brak systematyzacji i spoistości wewnętrznej przez owo specjalne nastawienie, wskutek którego własne „ja" dziecka znajduje się w centrum wszelkich zainteresowań. Tu leży źródło przyczyny zastępowania świata realnego przez świat skonstruowany przez własne „ja" dziecka stosownie do jego potrzeb i życzeń. Bogata wyobraźnia i afektywność dziecka, z jednej strony i nieubłagana surowość rzeczywistości, z drugiej, przyczyniają się również do przeistoczania rzeczywistości w myśl swych uczuć, przeżyć i zabaw w świat fantazji i fikcji.

Właściwości synkretyzmu myślenia. Taki egocentryczny rodzaj nastawienia umysłowości dziecka wpływa na wytworzenie się pewnych nawyków myślenia, różniących się od norm myślenia logicznego:

a) intuicyjnością, która zastępuje potrzebę rozumowania;

b) uczuciem pewności i przekonania, które zastępuje potrzebę dowodzenia;

c) posługiwaniem się niezanalizowanemi schematami indywidualnemi, obrazowemi lub opartemi na analogji;

d) oraz subjektywnością ujmowania.

Te nawyki zowiemy synkretyzmem myślenia.

Własności myślenia egocentrycznego. Ogólnie więc myślenie egocentryczne cechuje się:

a) artyficjalizmem, czyli uważaniem ludzi starszych (dorosłych) za twórców wszystkiego, co je otacza, za tych, co „zrobili" nietylko różne rzeczy, ale słońce, wiatr, chmury, księżyc, kwiaty, rzeki i t. d.;

b) animizmem, czyli ożywieniem rzeczy martwych;

c) realizmem, naiwnie ujmowanym, dzięki któremu dziecko wierzy w rzeczywistość wszystkiego, co pomyśli, a więc w bajki i w historje, będące wytworem jego wyobraźni;

d) magicznem ustosunkowaniem się względem rzeczywistości, wskutek czego dziecko zdolne jest urzeczywistniać nawet najbardziej nierzeczywiste pomysły i pragnienia, stwarzając arealny świat fikcyj;

e) schematyzmem, czyli ogólnikowem ujmowaniem konturów całości w sposób niezanalizowany;

f) synkretyzmem spostrzegania i myślenia, polegającym na posługiwaniu się tak w spostrzeganiu, jak i myśleniu schematami globalnemi indywidualnemi i niezanalizowanemi, w których szczegóły stapiają się ze sobą, lub które wzajemnie zlewają się i implikują;

g) transdukcją (Stern), czyli specyficzną formą rozumowania, odrębną od indukcji i dedukcji, polegającej na przeprowadzaniu pewnych analogij dowolnych i przypadkowych, t. j. na przechodzeniu od jednych sądów szczegółowych do innych szczegółowych na podstawie zwykłego podobieństwa bez po-

trzeby uzasadnienia logicznego i liczenia się z zasadami sprzeczności. Transculcja jest formą myślenia prelogicznego, zastępującą zwykłą motywacją psychologiczną niezdolność ujmowania związków przyczynowych między przedmiotami (fizycznych) i związków logicznych (rozumowych) i ułatwiającą uzasadnianie wszystkiego przez wszystko.

Fazy rozwoju myślenia dziecka. W świetle badań Piageta rozwój myślenia dziecka należy podzielić na cztery okresy, na cztery fazy rozwojowe. Rozumie się, że okresy te związane są z pewnemi okresami wzrostu, czyli wieku, jednakże granice tych okresów mogą być podane tylko w przybliżeniu, jako przeciętne ogólne, a nie jako ścisłe i niezmienne. Żaden okres psychicznego rozwoju nie jest ściśle związany z latami życia, gdyż różnice indywidualne, tak psychiczne jak i fizyczne, wpływają na przyspieszanie lub zwalnianie tempa rozwoju psychicznego, a nawet na pewne zmiany w jego przebiegu. Stąd podawane poniżej lata, jako granice tych okresów, są wiekiem przeciętnym, mającym nas orjentować praktycznie, kiedy mniej więcej kończy się jedna, a zaczyna się druga faza rozwoju psychicznego. Poszczególne okresy różnią się między sobą jakościowo. W każdym z nich następuje jakościowa zmiana struktury umysłowej dziecka, a przez to zmienia się jego stosunek do środowiska, zmienia się forma jego reakcyj, przeżywania, myślenia i zainteresowania. Jednocześnie w każdym z tych okresów, będących poszczególnemi rezultatami rozwoju jakościowego, zachodzą różnice ilościowe, które, dzięki plastyczności i rozwijalności funkcyj psychicz-

nych, występują w postaci wzrostu umiejętności i w postaci doskonalenia się funkcyj psychicznych (rozwój ilościowy).

Rozwój psychiczny dziecka Piaget dzieli na cztery okresy.

Okres pierwszy (od urodzenia do 2—3 r. życia). Okres pierwszy trwa od początku do 2—3 roku życia. Okres ten—to przedjęzykowe stadjum, poprzedzające okres opanowania mowy. W ciągu tego pierwszego okresu dziecko ćwiczy się w opanowaniu ruchów własnego ciała i w sprawnem władaniu jego członkami, dzięki czemu przełamuje przeszkody w sferze działania i rozwija swą inteligencję motoryczną (ruchomą). Postępowanie dziecka w tym okresie życia zbliżone jest do inteligencji małpy, opisanej przez Koehlera. W tym okresie, zwanym przez K. Buehlera okresem szympansa, dziecko w swych ruchach wyraża całe swe życie psychiczne. Ruchy te są wynikiem „odkryć i wynalazków" lub długotrwałych udanych i nieudanych powtarzań, które drogą prób i błędów przyczyniają się do powstawania nawyków.

Przeszkody i trudności, które przeciwstawiają się osiągnięciu zamierzonego celu, stają się zewnętrzną kontrolą działania, sprawdzianem, dzięki któremu tworzą się pewne normy działania empirycznej (doświadczalnej) inteligencji dziecka. Powyższe potwierdza obserwacja, czyniona przez prof. Piageta nad córeczką, liczącą wówczas kilka miesięcy życia. Oto gdy dziecko leżało w łóżeczku, na nakrywającą je pierzynkę prof. Piaget układał lalkę, której jednak dziecko nie mogło dosięgnąć rączką. Początkowe ruchy dziecka zmierzały do przyciągnięcia

pierzynki, ale gdy się to nie udawało, zniecierpliwione zaczęło uderzać rączką w pierzynę.

W rezultacie tego ostatniego ruchu lalka zsunęła się po wytworzonej w pierzynce pochyłości do dziecka. Osiągnięcie rezultatu, związanego z uczuciem zadowolenia, było dla dziecka niebywałem „odkryciem". Odtąd ile razy umieszczano lalkę na wierzchu pierzynki, dziecko bez namysłu stosowało odkryte w swem indywidualnem doświadczeniu skuteczne działanie, występujące w postaci uderzania rączką w pierzynkę. Kiedy lalkę umieszczono na stole, stojącym przy łóżeczku małej, dziewczynka odrazu zaczęła uderzać rączką w pierzynkę, pragnąc w ten sposób osiągnąć zamierzony cel, zawładnięcie lalką). Gdy jednak ruchy te okazały się w nowej sytuacji bezskuteczne, dziecko przestało je w tej sytuacji stosować.

W tym też okresie wczesnego dziecięctwa egocentryzm i animizm są wybitnemi cechami postępowania i psychiki dziecka. Swe własne uczucia, dążenia i skłonności dziecko przypisuje całemu swemu otoczeniu, przenosząc je nietylko na przedmioty żywe, ale i martwe (animizacja). Jednocześnie dziecko uważa siebie za sprawcę i twórcę wszelkich zjawisk, które zachodzą w jego otoczeniu.

Okres wczesnego dziecięctwa—to okres życia przedspołecznego, to okres rozwijania praktycznego działania, służącego do osiągania celów czysto subjektywnych.

Okres drugi (od 2—3 do 7—8 roku życia). Drugi okres psychicznego rozwoju dziecka poczyna się od 2—3 roku życia t. j. od chwili opanowania

nawyków mownych i trwa do 7—8 roku życia, czyli do chwili, w której dziecko rozstaje się ze swem egocentrycznem stanowiskiem i zaczyna kontrolować własne i cudze myśli na podstawie wypowiedzi słownych.

W okresie tym po przełamaniu przeszkód w sferze działania i przyswojenia sobie nawyków mownych dziecko trafia na duże trudności w opanowaniu myślenia rozumowego. Wprawdzie rozwój mowy dziecka wpływa na powstawanie nowych form myślenia, na początku jednak tego okresu dziecko tkwi jeszcze w swem egocentryzmie i indywidualizmie. Zdaniem Piaget'a mowa dziecka w początkach tego okresu nie zawsze służy jako środek wzajemnego porozumiewania się z otoczeniem, gdyż dziecko, ujmując wszystko poprzez własne „ja", nie potrafi jeszcze stanąć na stanowisku swego rozmówcy i znaleźć się w położeniu innego „ja".

I rzecz ciekawa, z jednej strony, budzący się instynkt socjalny, występujący początkowo w postaci instynktu stadnego, sprawia, że dziecko dąży do gromady, lubi się bawić w gronie rówieśników; z drugiej strony, wskutek nastawienia egocentrycznego, nie umie się ono wspólnie bawić, a tem bardziej współdziałać i współpracować. W początkach tego okresu dzieci chętnie przebywają razem, bawiąc się oddzielnie. Jeśli mówią, to przeważnie mówią same do siebie, nie zwracając uwagi na otoczenie i nie próbując zawiązywać jakiegoś wspólnego kontaktu między sobą. Dzieci więc nie odczuwają związku z otoczeniem i swej zależności od środowiska.

Egocentryzm dziecka powoduje, że dziecko, operując twierdzeniami, nie kontroluje ich i nie

sprawdza ich słuszności, gdyż twierdzenia te są wyrazem jego subjektywnych pragnień, jego dążeń do osiągnięcia zamierzonego celu. Stąd dziecko zawsze twierdzi, że jest tak, jak właśnie ono pragnie, a nie tak, jak jest w rzeczywistości. Tutaj właśnie leży źródło owych pozornych kłamstw dzieci, w których fantazja, pobudzana afektywnością dziecka i występująca w postaci pragnień, miesza się z rzeczywistością otoczenia i w ten sposób szuka zadowolenia przez uniknięcie tego, co nieprzyjemne lub spowodowanie tego, co jest przyjemne. Dziecko, dążąc wszelkiemi sposobami, tak rzeczywistemi, jak i pozornemi, do osiągnięcia swego subjektywnego, emocjonalnego celu, wskutek czego nie odróżnia fałszu od prawdy, fantazji od rzeczywistości i nie widzi sprzeczności w swych myślach. Powyższe dowodzi, że umysł dziecka jest jeszcze niezdolny do ujmowania stosunków pojęciowych, logicznych.

Oto Raul, brat Geralda, zapytany, czy ma brata, odpowiada, że ma. Zapytany, czy jego brat, Gerald, ma brata, odpowiada, że nie ma. Oto wybitny przykład trudności ujmowania stosunków logicznych poprzez przyzmat nastawienia egocentrycznego, według którego wszystko może być przynależnością mego „ja", ale moje „ja" nie może być przynależnością innego „ja".

Logika pojęć względnych jest dla dzieci w tym okresie również niedostępna, gdyż jest zbyt abstrakcyjna (lewy, prawy).

Wszelkie rozumowania dzieci, tkwiących w tej fazie psychicznej, przeprowadzane są nie drogą indukcji lub dedukcji, ale na podstawie transdukcji,

czyli na podstawie pewnych dowolnych i przypadkowych analogij i identyfikacyj. Oto dlaczego dziecko, szukając, podobnie, jak i my, jakiegoś wytłumaczenia, nie konstruuje praw ogólnych przez zestawianie i porównywanie, ale zadawala się przypadkowem łączeniem podobieństw. Na pytanie—skąd się bierze cień, padający od notesu, którego jedna strona jest oświetlona słońcem, dzieci odpowiadają, że cień ten pochodzi od blisko rosnących drzew, od ciemnych chmur, że przychodzi z kątów pokoju itp.

Niezdolność ujmowanie stosunków logicznych i transdukcja są charakterystycznemi cechami tego okresu rozwoju, zwanego fazą średniego dziecięctwa, w którym egocentryzm miesza się z uspołecznieniem. Stąd w tym okresie wszelkie rozumienie i rozumowanie logiczne, wszelka abstrakcyjność myśli— są dla dziecka zbyt trudne i niedostępne.

Powyższe zjawisko obserwować możemy w wychowaniu szkolnem przy nauce początków matematyki, która, jako nauka abstrakcyjna, wymagająca zdolności ujmowania stosunków logicznych, sprawia dzieciom w tym wieku duże trudności.

Egocentryzm, jak widzimy, pozostaje w ścisłym związku z niezdolnością do wyjaśniania przyczynowego i ścisłego ujmowania logicznego. Z tego wynika zjawisko przedprzyczynowości i intelektualnego realizmu dziecięcego, oraz tendencja do wiązania wszystkiego ze wszystkiem, wypływająca z nieuwzględniania związków przyczynowych, i tendencja uzasadniania wszystkiego przez wszystko, która zastępuje wszelkie związki logiczne.

Okres trzeci (od 7—8 do 11 roku życia.) Trzeci okres rozwoju psychicznego trwa od 7—8 do

do 11 roku życia. W okresie tym zaznacza się wyraźnie wpływ życia społecznego na postępowanie i myślenie dziecka. Pod wpływem zbiorowego życia następują jakościowe przemiany w postępowaniu i w strukturze umysłowej dzieci, pogłębia się ich współżycie społeczne. Obserwując dzieci tego wieku podczas gry i zabawy, zauważyć możemy, że akcja ich jest wspólna i skoordynowana, że dzieci szukają i potrzebują siebie nawzajem. W związku z pracą zbiorową i z coraz wyraźniej występującą zdolnością współdziałania i współpracy zaobserwować możemy rozwijające się stale wzajemne porozumienie między dziećmi. W wyniku tego zjawia się potrzeba dyskusji, jako obrony swego punktu widzenia i chęć przekonania innych. Rodzi się skłonność kontrolowania swoich i cudzych wypowiedzi w celu znalezienia odpowiednich argumentów do dyskusji. Rozwój życia społecznego rozwija w dziecku skłonność do stawania na stanowisku swego rozmówcy i zmusza je do rezygnacji ze swego egocentrycznego nastawienia. Dzięki temu powstaje rozwój świadomego, uspołecznionego myślenia.

Między rozwojem myślenia logicznego a uspołecznianiem istnieje ścisła korelacja, wskutek której życie społeczne wpływa na rozwój myśli logicznej, a rozwijająca się myśl przyśpiesza proces uspołeczniania. Z rozwojem tej korelacji prywatne, indywidualne myśli dziecka, w miarę uspołeczniania się, stają się powszechnemi, włączają się w całość współżycia socjalnego. Pamiętać jednak trzeba, że proces uspołeczniania się dziecka i rozwój jego rozumowania logicznego, abstrakcyjno-formalnego (a nie tylko konkretnego) polega całkowicie na swobodzie

w spółpracy, a więc na przymusie lub społecznem oddziaływaniu, opartemu tylko na autorytecie. Stąd wypływa zasada wychowawczo-dydaktyczna, że właściwe nauczanie winno być oparte nie na autorytecie książki lub nauczyciela, ale na swobodzie współpracy, na dyskusji w zespole.

Z rozwojem myślenia uspołecznionego i rozumowania logicznego wytwarza się w dziecku nowe nastawienie umysłowe, jakościowo nowa struktura myślenia, która coraz bardziej objektywizuje subjektywną myśl dziecka. Dziecko staje się coraz bardziej krytyczne względem swego otoczenia. Zaczyna rozumieć, że te same przedmioty i zjawiska mogą z innego stanowiska inaczej się przedstawiać. Zaczyna unikać sprzeczności i rozumieć sądy oraz pojęcia względne.

Jednakże wytwarzającej się w dzieciach skłonności do stawania na stanowisku swego rozmówcy i rozumienia jego sposobu zapatrywania przeciwstawia się brak należytego opanowania związków i stosunków logicznych. Nieopanowanie logiki stosunków wywołuje pewne trudności w rozumieniu, rozumowaniu i dyskusji, dzięki czemu do głosu przychodzą jeszcze normy myślenia egocentrycznego, występujące w postaci synkretyzmu myślenia. Synkretyzm dziecka, jako globalne ujmowanie całości, staje się punktem wyjścia dla analizy, a później i syntezy. Synkretyzm, nastąpiwszy pod wpływem uspołeczniania się dziecka ze spostrzegania i związanego z niem myślenia konkretnego (inteligencja spostrzegania), opanowuje rozwijające się myślenie logiczne. Powyższe staje się powodem, że synkretyczne ujmowanie całości, narzucające się samorzut-

nie, utrudnia rozwój analizy logicznej i zastępuje związki i stosunki logiczne globalnem i mglistem ujmowaniem całości. Dopiero wzrastająca potrzeba dyskusji, wymagająca wyłożenia swych myśli w sposób jasny, zrozumiały, pobudza rozwój analizy logicznej i prowadzi do opanowania umiejętności ujmowania stosunków logicznych.

Od wieku więc 7 - 8 lat dziecko zaczyna coraz lepiej odróżniać rzeczywistość bezpośrednią i czysto umysłową od wszelkich tworów wyobraźni, prawdę od fałszu, realność od fikcji. Rzeczywistość dziecka powoli wyzbywa się kształtowania według jego życzeń, a stając się niezgodną i sprzeczną z temi życzeniami, zmusza dziecko do przystosowywania się do niej w sposób świadomy, rozumie się, po przez stosunki społeczne. Stąd rodzi się potrzeba wyjaśniania zdarzeń i zjawisk w sposób fizyczny, przyczynowy, oraz uzasadniania tychże logicznie, a nie na podstawie motywacji psychologicznej, jakiejś przedprzyczynowości, wiążącej wszystko zapomocą połączeń subjektywnych. Zjawia się też poczucie przypadkowości. Dzięki zainteresowaniu się stosunkami przyczynowemi, któremi wiążą się wzajemnie fakty, tworzy się w umyśle dzieci pojęcie realności. Myślenie egocentryczne ustępuje miejsca myśleniu rozumowemu, logicznemu.

Okres czwarty (od 11 do 12-go roku życia). Czwarty okres psychicznego rozwoju trwa od 11 do 12 roku życia. W okresie tym wraz ze zmieniającem się polem zainteresowań i dążeń ustępuje powoli z umysłowości dziecka zjawisko synkretyzmu. Synkretyzm ten, posługując się niezanalizowanemi, globalnemi schematami myśli, utrudniał przystosowanie

się dziecka do otoczenia. Pod wpływem jednak rozwoju współżycia socjalnego i wzrastającej potrzeby wyjaśniania i dyskutowania synkretyczne schematy zaczynają ulegać selekcji i redukcji, dzięki czemu rozwija się współrzędnie analiza szczegółów i synteza całości, które prowadzą do rozumowania formalnego, do dedukcji. W okresie tym obserwować można rozwój formalizmu działania, który przejawia się w postaci wprost przesadnego przestrzegania przez dzieci norm i prawideł gry.

Występuje tu wyraźne działanie instynktu społecznego jako poczucia solidarności.

Formalizm działania rozwija się współrzędnie z rozwojem formalizmu myślenia. Wprawdzie dzieci na początku tego okresu potrzebują konkretnych, realnych podstaw dla swych rozumowań, a nie abstrakcyjnych i czysto formalnych, potrafią już jednak wydawać sądy dedukcyjne, potrafią uogólniać i występować poza ramy rzeczywistości, spostrzeganej bezpośrednio. Zato pod koniec tego okresu ujawnia się już myślenie formalne w postaci rozumowania na podstawie abstrakcyjnej, czysto formalnej, na podstawie hipotez.

Pojęcie przyczynowości. Wyżej przytoczony rozwój myślenia logicznego znajduje potwierdzenie w badaniach nad rozwojem pojęcia przyczynowości u dzieci, czyli badaniu zmian, jakie zachodzą w sposobie wyjaśniania przez dzieci zjawisk, zachodzących w otaczającym świecie.

Pojęcie przyczynowości należy wyprowadzać nie z doświadczenia zewnętrznego (empiryzm), jak sądzi Hume, ani też nie z doświadczenia węwnętrznego (racjonalizm), jak mniema Maine de Birau,

ale z jedności myślenia (racjonalizmu) i doświadczenia (empiryzmu), czyli ze świadomości. Przyczynowość wypływa ze zdolności ludzkiej świadomości, jako czynnika poznawczego, która zapomocą dedukcji myślenia dąży do ujmowania wewnętrznych związków zewnętrznej rzeczywistości, podanej w formie indukcji doświadczenia. Pojęcie przyczynowości rodzi się więc w związku z syntetyzowaniem rzeczywistości, poznanej przez analizę zmysłową.

Rozwój pojęcia przyczynowości. Dziecko, tkwiąc w swem egocentryzmie, nie umie stanąć na stanowisku innego „ja". Stąd swe własne przeżycia psychiczne rzutuje na całe otoczenie. Przypisując przedmiotom i zjawiskom świata realnego swe własne uczucia i pragnienia, dziecko animizuje rzeczy martwe. Jednocześnie uważa ono siebie za sprawcę wszelkich zjawisk.

Myślenie egocentryczne w swej strukturze jest myśleniem autystycznem, zmierza jednak ono nietylko do zadowolenia własnych organicznych potrzeb, które nie są objęte świadomością, ale dąży i do przystosowania umysłu dziecka do rzeczywistości zewnętrznej. Autyzm dziecka jest silnie związany z bezpośrednią rzeczywistością otoczenia, co wyraźnie przejawia się w praktycznej działalności dziecka, noszącej egoistyczny i asocjalny charakter. Psychika dziecka, operując własnemi, odrębnemi formami, deformuje wpływ środowiska i własne z niem związki. Rezultatem tej deformacji, która dokonywa się według praw psychiki dziecka, jest myślenie egocentryczne.

Dziecko poznaje rzeczywistość drogą bezpośredniego doświadczenia. Poznając otaczający świat

zapomocą empirycznego, wrażeniowego doświadczenia, dziecko popełnia szereg ruchów udanych lub mniej udanych, które stają się sprawdzianami dla dalszych działań, tworząc na podstawie prób i błędów normy działania. Z jednej więc strony, dziecko kształci i rozwija swe postępowanie według logiki działania, gdy z drugiej strony, umysłowość jego pozbawiona jest myśli logicznej. Egocentryzm myśli dziecka rozwija się na podstawie jego biologicznych funkcyj realnych, rządzących się uczuciami zadowolenia. (Fonetion de réel) wynikła ze stałego dążenia organizmu do zaspokojenia swych potrzeb. Te potrzeby rodzą uczucie pragnień i dążeń, które wpływają na rozwój myślenia obrazowego, wyobrażeniowego. Elementy wyobrażeniowe tego myślenia, czyli wyobrażenia, rozwijają się na podstawie wspomnień po przeżyciach, związanych z uczuciem zadowolenia, wypływających z zaspokojenia potrzeb organicznych przez funkcje realne. Nic dziwnego, że wyobrażenia, powstałe ze wspomnień przyjemnych, silnie zabarwione są uczuciem zadowolenia, a przez to, wiążąc się z uczuciem pragnień, pozornie urzeczywistniają i zaspokajają potrzeby i dążenia organizmu.

Egocentryzm myślenia dziecka, zrodziwszy się z jego funkcji realnej, jest jakby jej dopełnieniem, spełnianiem w wyobraźni tego, czego dziecko pragnie, ale w rzeczywistości zapomocą swej funkcji realnej osiągnąć nie może. Stąd rodzi się możliwość spełniania pragnień i potrzeb nietylko w świecie rzeczywistości zapomocą funkcji realnej, ale i w świecie nierzeczywistości zapomocą wyobrażeń autystycznych, co wpływa na wzrost i rozwój myśli egocentrycznej i właściwości z nią związanych.

Na podstawie stałego kontaktu z rzeczywistością i ciągłych doświadczeń, wpływających na rozwój logiki działania, dziecko odkrywa świat zewnętrzny zjawisk i przedmiotów, na który patrzy poprzez własne „ja”. Wskutek powyższego nie potrafi ono wydzielić z siebie świata zewnętrznego i odwrotnie, nie potrafi siebie wydzielić z zewnętrznej rzeczywistości i jej swoje „ja” przeciwstawić.

Stąd w badaniach nad rozwojem pojęcia przyczynowości u dzieci, zdaniem prof. Piaget,a należy oprzeć się na dwóch pomocniczych hipotezach:

a) Subjektywnie biorąc, przez swe wybitnie empiryczne poznawanie dziecko bardziej jest związane z rzeczywistością, niż dorosły; objektywnie zaś biorąc, dziecko oddala się od tej rzeczywistości wskutek swej skłonności do animizowania wszystkiego.

b) Pojęcie przyczynowości rozwija się zgodnie z rozwojem psychiki dziecka, która stopniowo przechodzi od egocentrycznego i animistycznego do świadomego i rozumowego poglądu na świat.

Okres I: Przyczynowość magiczno-fenomenistyczna. W okresie pierwszej fazy rozwojowej u dzieci do 2—3 roku życia pojęcie przyczynowości przejawia się w postaci jakiejś przedprzyczynowości, prostej motywacji psychologicznej. Przedprzyczynowość ta wskutek egocentrycznego i animistycznego stosunku budzącej się świadomości dziecka do zewnętrznej rzeczywistości ma charakter przyczynowości magiczno-fenomenistycznej. W okresie tym dziecko wykrywa w pewnych określonych sytuacjach skuteczne działania, mogące wywoływać pewne zjawiska. Ponieważ dziecko nie zna jeszcze zakresu swej wła-

dzy wywoływania pewnych zjawisk, ani też nie rozumie ich istotnej przyczyny, więc przekonane jest, iż wykryte przez nie skuteczne działanie może być rozciągnięte na wszelkie spostrzegane zjawiska i posiada moc wprost magiczną.

Oto mała córeczka prof. Piaget'a, licząca 6—8 miesięcy, odkryła, że gwałtowniejsze poruszanie się jej w kołysce wywołuje bujanie się laleczek, zawieszonych na kołysce. Chcąc więc wywołać jeszcze silniejsze kołysanie, stawała na czworakach i raptownie rzucała się na posłanie. Prof. Piaget, obserwując to postępowanie dziecka, zawiesił nad kołyską zegarek na kiju, a sam ukrył się przed dzieckiem. Dziecko, ujrzawszy zegarek, poruszyło się silniej w kołysce i spojrzało na nową dla siebie zabawkę. W tym momencie prof. Piaget poruszył kijem i zegarek zaczął się kołysać. Dziecko z zadowoleniem patrzyło na to zjawisko, będąc przekonane, że ono włanie jest jego sprawcą i kilkakrotnie powtarzało swe „magiczne" ruchy.

Dzieci dwu—i trzyletnie, zapytane o przyczynę pewnych zjawisk, np. dlaczego wiatr wieje, dlaczego słośce świeci, dlaczego deszcz pada itd., odpowiadają w sposób animizujący. Dane zjawiska, np. „dlatego, bo chce", lub w sposób magiczno-fenomenistyczny, np. „dlatego, że ja tak „zrobiłem", albo dlatego, że „ja tak chcę."

Okres II: Przyczynowość moralna. W okresie drugim u dzieci w wieku od 3—4 do 7—8 lat przyczynowość nabiera charakteru moralnego. Powodem tego zjawiska jest opanowanie mowy, która ułatwia nawiązanie nowego kontaktu z otoczeniem

i wywołuje przez to poważne zmiany w strukturze umysłowej dziecka.

Słowne nakazy i zakazy starszych, normujące postępowanie dzieci, którym te oddają się bez zastrzeżeń, nabierają w przekonaniu dzieci mocy obowiązującej. Dziecko, czując swą zależność od starszych, wyolbrzymia ich rolę i znaczenie, czyni ich istotami wszechmocnemi, które są twórcami wszelkich zjawisk i przedmiotów (artyficjalizm). Stąd w pojęciu dzieci nietylko one, ale i całe ich otoczenie, a więc przedmioty i zjawiska świata zewnętrznego, muszą spełniać („robić") tylko to, co „powinny", a nie to, czego „nie trzeba" i „nie wolno", słowem podlegają tym nakazom i zakazom, czyli normom, jakim podlegają i dzieci. Na pytania, dotyczące przyczyny pewnych zjawisk, dziecko szuka przyczyny o charakterze moralnym, która wskazuje, że dane zjawisko spełnia jakiś nakaz, obowiązek, powinność, mus.

Na pytania: dlaczego słońce świeci? dlaczego deszcz pada? dlaczego wiatr wieje? i t. p. — dzieci przeważnie odpowiadają: „bo powinno świecić", „bo musi padać", bo potrzeba, żeby wiał" i t. p.

Okres III: Przyczynowość dynamiczna. W trzecim okresie psychicznego rozwoju, a więc u dzieci w wieku od 7—8 do 10—11 lat, występuje przyczynowość dynamiczna, która przyczyny powstania danych zjawisk szuka w działaniu pewnych sił. Siły te, z punktu widzenia animizmu i egocentryzmu (synkretyzm rozumienia i rozumowania), są żywą i substancjonalną częścią danych ciał i zjawisk.

Tej dynamicznej przyczynowości dziecka bardzo bliski jest t zw. dynamizm Arystotelesa, który

przyczynę ruchu wyjaśniał również w formie animistycznej. Według dynamizmu Arystotelesa kamień, rzucony ręką, wytwarza wiatr, który go popycha. Na podobne pytanie, np. dlaczego piłka leci wysoko?—młodsze dzieci, poniżej 7—8 lat odpowiadały, że ją chłopiec rzucił, gdy starsze, w wieku od 7—8 do 10 lat doszukiwały się tu działania jakiejś siły i dawały odpowiedzi identyczne z objaśnieniami dynamicznemi Arystotelesa.

Okres IV: Przyczynowość mechaniczna, rozumowa. W okresie czwartym u dzieci w wieku od 10—11 do 12 lat pojęcie przyczynowości staje się mechanicznem, rozumowem W tej fazie rozwojowej umysłowość dziecka wyzwala się od egocentryzmu i animizmu, zaczyna kontrolować swe doświadczenia zmysłowe i dąży do zrozumienia istotnej przyczyny danego zjawiska. Dziecko odróżnia już wyobrażenie od przedmiotu spostrzegania i nie zadowala się świadectwem zmysłów, ale zaczyna rozumować, wyzwalając się od fenomenizmu.

Jeżeli weźmiemy duże kulki gliny jednakowej objętości i wagi, następnie z jednej z nich zrobimy wałeczek i zapytamy dzieci, który z tych kawałków gliny jest cięższy, to dzieci w wieku poniżej 10 lat odpowiadają, że kulka jest cięższa od wałeczka, powyżej zaś 10 lat twierdzą zupełnie słusznie, że waga obu kawałków jest jednakowa, bo z żadnego przecież gliny nie ubyło.

Wskazania wychowawcze. Z powyższego wyprowadzić należy niezmiernie ważne wskazania wychowawcze.

1) Dziecko powinno żyć czynnie, powinno doświadczać wielu różnych wrażeń i rozwijać swą

spostrzegawczość drogą eksperymentów, aby móc prędzej pokonać swój animizm, utrudniający poznanie reczywistości i jej związków przyczynowych.

2) Dziecko powinno rozwijać się w zespole, gdyż tylko na podstawie współżycia społecznego, swobodnej współpracy, wzajemnego porozumiewania i dyskutowania, można przyspieszyć rozwój myślenia logicznego i jednocześnie przełamać nastawienie egocentryczne.

Przystosowanie się jednostki do istniejących form życia społecznego jest celem społecznego wychowania. W warunkach tego współżycia wytwarza się logika, jako jego narzędzie, i moralność, jako jego norma.

Pojęcie moralności. Jak już wspomnieliśmy, prof. Baldwin, ujmując zagadnienie moralności ze stanowiska psychologji, uważa, że moralność człowieka rozwija się i kształtuje pod wpływem współżycia socjalnego. Współżycie socjalne, budząc świadomość, będącą wytworem uspołecznienia, tworzy powszechnie uznane nakazy i zakazy, stające się prawami zbiorowości, której jednostka jest wytworem.

Prof. Bovet, z punktu widzenia socjologji, uważa, że dla rozwoju świadomości moralnej potrzebne są dwa warunki:

a) nakazy starszych, będące wskazówkami postępowania, i b) uczucie czci, czyli mieszaniny obawy i miłości dla starszych, wydających owe nakazy, czyli prawa.

Rozumie się, że jeśli dziecko będzie przebywać w kilku grupach społecznych, np. w rodzinie i w szkole, to obowiązki względem nich mogą ze sobą kolidować. Konflikt ten wywołuje w dziecku pewne przeżycia, które prowadzą do wyboru między spełnieniem jednego lub drugiego obowiązku i rozstrzygnięcia swej przynależności do jednej z tych grup. Powyższe refleksje, wywołane głębokiemi przeżyciami dziecka, wpływają na rozwój autonomji sumienia, jako dalszego etapu rozwoju świadomości moralnej.

Moralność heteronomiczna (poczucie obowiązku). Według prof. Bovet'a na pojęcie moralności składają się dwa pojęcia: obowiązek i dobro. Prof. Bovet większą uwagę poświęca pojęciu obowiązku. Zdaniem jego dziecko, żyjąc w środowisku starszych, przyjmuje biernie nakazy i zakazy i ulega prawom przez nich ustanowionym. Dlatego też dzieci uważają starszych za swój autorytet, względem którego przejawiają bierną uległość, jaką wykazuje słabszy względem mocniejszego. Stąd względem starszych, którzy narzucają i dozorują ustanowione przez siebie prawa, dzieci odnoszą się z uczuciem czci, będącej połączeniem obawy i miłości, przypisując im często rolę istot wszechmocnych (artyficjalizm). Z tej właśnie czci czy szacunku rodzi się moralność zewnętrzna, narzucona, oparta na autorytecie, czyli t. zw. moralność heteronomiczna. Moralność heteronomiczna przejawia się w świadomości dziecka w postaci poczucia obowiązku, którego niespełnienie może wywołać karę.

Moralność autonomiczna (poczucie dobra.) Prof. Piaget daleko większe znaczenie wychowawcze

przypisuje drugiemu pojęciu moralności, pojęciu dobra. Zdaniem jego poczucie dobra wynika na tle współżycia i współpracy równych z równymi. Konieczności, wynikające z tego współżycia, przyczyniają się do ustanawiania pewnych praw, regulujących to współżycie. Prawom tym podlegają wszyscy osobnicy danego społeczeństwa i surowo ich przestrzegają na podstawie wzajemnego poszanowania. Z tego poszanowania, jako stosunku równych z równymi, rodzi się poczucie dobra, rodzi się moralność indywidualna, niezależna, autonomiczna. Prawa, tworzące moralność autonomiczną, mają wyraźny charakter praw demokratycznych, gdy prawa narzucone, wobec koniecznej uległości, mają charakter niewolniczy.

Na rozwój świadomości moralnej wpływa, z jednej strony, uczucie czci dla osób tworzących i narzucających mu swe prawa, które dają początek poczuciu obowiązku (moralność heteronomiczna) i, z drugiej strony, uczucie poszanowania równych sobie, które rodzi poczucie dobra (moralność autonomiczna).

Rozwój świadomości moralnej dziecka. Obserwacja nad rozwojem uczucia czci i wzajemnego poszanowania oraz ich roli w tworzeniu się pojęć moralnych potwierdzają słuszność podziału rozwoju psychiki dziecka na omówione już fazy.

Jeśli chodzi o rozwój uczucia czci względem starszych i rodziców, to badania w tym sensie przeprowadzane natrafiają na duże trudności, gdyż różny sposób odnoszenia się starszych do dzieci i ich różnice indywidualne, oraz rozmaitość środowisk

społecznych może być dużą przeszkodą w poznawaniu stosunku dzieci do starszych i przyczyną różnych odchyleń od przeciętnej tego stosunku.

Rozwój uczucia wzajemnego poszanowania czci i jego rolę w rozwoju świadomości moralnej w formie poczucia dobra daleko łatwiej można obserwować na podstawie wspólnej pracy dzieci, wspólnych gier i zabaw.

Zbiorowe gry i zabawy, organizowane samorzutnie przez dzieci różnego wieku, dają najlepsze pole do obserwacji i odpowiednich badań. W warunkach tych dzieci od dzieci uczą się prawideł gier i zabaw. Wszystkie one stanowią grono rówieśników, a wewnętrzny stosunek między niemi charakteryzuje się równością.

Obserwując gry i zabawy dzieci w różnych okresach ich rozwoju, możemy, z jednei strony, poznać rozwój poczucia prawidła u dzieci, a z drugiej, znaleźć potwierdzenia omawianego przez nas podziału na fazy rozwojowe w jakościowo obrębnem traktowaniu przez dzieci tych prawideł.

Różnym stadjom rozwoju logicznego myślenia odpowiadają różne sposoby ujmowania przez dzieci prawideł.

Okres I: Zabawa jako naśladowanie zewnętrznnych ruchów. W okresie pierwszym do 2 — 3 roku życia dziecko naśladuje ruchy, związane z daną grą, czy zabawą, ale bawić się jeszcze nie umie, gdyż nie ma i nie rozumie prawideł gry.

Okres II: Zabawa pozornie zbiorowa. W drugim okresie dzieci, liczące od 3 — 4 do 7 lat życia, zaczynają w swych zabawach stosować pra-

widła gry, których jednak jeszcze nie rozumieją, gdyż każde z nich gra samo dla siebie, nie odczuwa jeszcze potrzeby porozumiewania się ze swemi rówieśnikami. W takiej pozornie zbiorowej grze niema takich dzieci, któreby przegrywały, gdyż każde pod wpływem swego egocentrycznego nastawienia uważa siebie za wygrane.

Okres III: Zabawa zbiorowa i surowe przestrzeganie prawideł. W trzecim okresie, u dzieci w wieku od 7 do 9 lat gra odbywa się już w warunkach współżycia socjalnego. Dzieci stosują już prawidła gry i ściśle je przestrzegają. Wprawdzie znajomość tych prawideł jest jeszcze niezupełna i każda grupa dzieci przeważnie inaczej prowadzi zabawę, jednakże w każdej grupie przekroczenie przyjętych prawideł wywołuje żywą i natychmiastową reakcję całej grupy, co przez wszystkich uważane jest za rzecz konieczną i słuszną. Ponieważ dzieci w tym okresie ślepo i bezkrytycznie trzymają się przyjętych prawideł narzuconych z zewnątrz, w wyniku zabawy dzieci dzielą się już na wygranych i przegranych.

Okres IV: Zabawa prawdziwa (Kodyfikacja prawideł). W okresie czwartym u dzieci w wieku od 9 do 14 lat następuje t. zw. przez Piaget'a kodyfikacja prawideł. Prawidła są przez dzieci rozumiane, usystematyzowane oraz z całą bezwzględnością przestrzegane i szanowane, dzięki czemu mają charakter jakiegoś kultu. Jednak dzieci w tym okresie rozwojowym zdają sobie sprawę z tego, że prawidła te można zmieniać według umowy i potrzeby i same nawet często stosują pewne zmiany w prawidłach gier i zabaw.

Wartość praw uznawanych podświadomie i świadomie. I oto rzecz ciekawa, że młodsze dzieci, ulegając ślepo i bezkrytycznie normom i prawidłom, narzuconym z zewnątrz przez dorosłych lub starsze dzieci, z jednej strony, uważają te prawidła za nietykalne i żadnym zmianom nie podlegające, z drudiej, w praktyce nie stosują się do nich, grają bez prawideł lub nie rozumieją ich znaczenia z powodu swego nastawienia egocentrycznego. Natomiast starsze dzieci, dla których istnieje możliwość zmiany przepisów i zastąpienia ich innemi, skrupulatnie przestrzegają ich stosowanie, choć nie traktują prawideł bezapelacyjnie. Ci, którzy mają największy szacunek dla praw, nie stosują się do nich w praktyce; ci zaś, dla których te prawa są zamienne, starannie je w praktyce przestrzegają.

Okazuje się, że prawa narzucone z zewnątrz przez autorytet starszych lub tradycję nie docierają do świadomości dziecka, a wskutek tego nie są zbyt podatnym gruntem dla rozwoju świadomości moralnej. Moralność heteronomiczna, zrodzona ze czci dla autorytetu i posłuszeństwa jego nakazom lub prawom uświęconym przez zwyczaj i tradycję, nie docierając do świadomości jej nosicieli, wymaga biernej i niewolniczej uległości. Nic dziwnego, że tego rodzaju podświadoma moralność, mająca charakter tresury moralnej, której normy, acz niezrozumiałe, zgóry uważa się za słuszne i niezmienne, bywa lekceważona w czynach, obchodzona zapomocą różnych wybiegów i podstępów, często popełnianych w najlepszej wierze. Tego rodzaju

zjawisko zachodzi nietylko u małych dzieci, ale i u ludów prymitywnych, dzikich, których moralność zrodziła się ze czci i uległości względem twardych i okrutnych praw, uświęconych przez zwyczaj i tradycję oraz niezrozumiałych dla ich biernych nosicieli.

Wobec tego, że prawa narzucone słabo docierają do świadomości dziecka i ludów dzikich, wytwarza się w jego psychice jakiś surogat moralności, t. zw. realizm moralny, uznający biernie wszelkie narzucone prawa jako nietykalne i niezmienne konieczności życiowe, choć przeważnie nierozumiane.

U dzieci starszych i u dorosłych na podstawie współżycia i współpracy społecznej, na podstawie stosunku równych z równymi rodzą się prawa, które normują współżycie i współpracę. Prawa te docierają do świadomości ich nosicieli i są przez nich rozumiane na podstawie swych wartości socjalnych.

Stąd zamiast tresury moralnej, jaką jest zewnętrznie narzucona moralność heteronomiczna, moralność posłuszeństwa i obowiązku, zrodzona ze czci dla starszych, tworzących prawa i wymagających biernej uległości, która przejawia się u dzieci młodszych i ludów dzikich, w postaci realizmu moralnego, występuje świadomość moralna, jako poczucie dobra, moralność autonomiczna, moralność współdziałania, która rozwinęła się w warunkach współżycia socjalnego, na podstawie stosunku równych z równymi i wzajemnego poszanowania praw, przez siebie tworzonych, będących wyni-

kiem konieczności i potrzeby świadomego normowania współżycia i współpracy.

Odpowiedzialność objektywna. W świetle współczesnej socjologji odpowiedzialność może być objektywna i subjektywna. Realne pojmowanie wcześnie narzuconych prawideł, które występuje u młodszych dzieci i ludów dzikich w postaci realizmu moralnego, przyczynia się do rozwoju poczucia odpowiedzialności objektywnej, bezwzględnej. Ze stanowiska odpowiedzialności objektywnej nie odróżnia się przestępstw świadomych od podświadomych i jednakowo je się traktuje. Stąd odpowiedzialność objektywna charakteryzuje się bezwzględnością i surowością. U ludów o niskim poziomie kulturalnym, bezwzględność objektywnej moralności przeradza się w bezlitosną nienawiść i zemstę.

Odpowiedzialność subjektywna. Poczucie odpowiedzialności sybjektywnej rodzi się z poszanowania praw, z moralności indywidualnej, autonomicznej, która rozwinęła się na podstawie potrzeb i konieczności współżycia socjalnego, na podstawie świadomości społecznej. Ze stanowiska tej odpowiedzialności wszelkie przestępstwa są dzielone na świadome i podświadome (nieświadome, wypadkowe, wykonane pod przymusem, w stanie niepoczytalności i t. p.). Z punktu widzenia moralności objektywnej mordercą jest każdy, kto zabił człowieka; ze stanowiska moralności subjektywnej mordercą jest jedynie ten, kto świadomie takiego czynu dokonał. Ktoś, kto, pnąc się w górę po pochyłości zbocza, wypadkiem potrącił nogą kamień,

który stoczył się i zabił idącego za nim człowieka, jest mordercą w poczuciu odpowiedzialności objektywnej i nie jest nim w poczuciu odpowiedzialności subjektywnej.

Mała córeczka prof. Piaget'a przez pewien czas o jednej porze dnia zażywała lekarstwo. Gdy raz zbytnio kaprysiła i wzdragała się je przyjąć, została zwolniona od tego obowiązku. Okazało się jednak, iż dziecko, miast się cieszyć, wyraźnie się zmartwiło i kilkakrotnie w ciągu tego dnia wspomniało o nieprzyjętym przez siebie lekarstwie z wyraźnym żalem i niezadowoleniem. Widocznie wyłamanie się z pod prawidła, realnie pojmowanego, jako konieczność życiowa, silnie zaniepokoiło sumienie dziecka i wywołało reakcję w formie poczucia odpowiedzialności objektywnej.

Nieposłuzzeństwo. W takich wypadkach, w których prawa narzucone i utrwalone przez przyzwyczajenie stały się dla dziecka realizmem moralnym i koniecznością życiową, wola rodziców, czy starszych, występująca przeciw tym prawom, może natrafić na opór ze strony dziecka, na przejaw nieposłuszeństwa. Nieposłuszeństwo to jest wynikiem konfliktu między przyzwyczajeniami dziecka, które zrodziły się na podstawie prawideł przedtem narzuconych i uznanych przez dziecko za niezmienne i nietykalne a nakazami rodziców czy starszych, godzącemi w ten realizm moralny dziecka, w jego poczucie odpowiedzialności objektywnej, bezwzględnej.

Wybór dziecka między prawem, któremu od dawna ulega i nakazem rodziców, zmieniających

to prawo, przybiera formę nieposłuszeństwa, rozumie się, podświadomego.

Posłuszeństwo więc nie jest równoznaczne z podstawą moralną dziecka, jak widać bowiem z powyższego, im bardziej rozwinięty jest realizm moralny dziecka, tem częściej stykać się będziemy z oporem (czyli nieposłuszeństwem), przeciwstawiającym się wszelkim zmianom prawideł, na podstawie których się rozwinął. Dziecko bywa nieposłuszne względem naszych nakazów, gdyż wysoko rozwinięta jego odpowiedzialność objektywna, wynikła z rozwoju moralności narzuconej, heteronomicznej, zmusza je do posłuszeństwa względem praw, poprzednio uznanych przez siebie jako świętości i utrwalonych w formie przyzwyczajeń życiowych, przeciwnych naszym nakazom.

Wskazania wychowawcze. Z powyższego wypływają niezmiernie ważne wskazania wychowawcze. Nasze zakazy czy nakazy muszą się liczyć z realizmem moralnym dziecka. Realizm moralny, który wynika na podstawie praw narzucanych i utrwalających się w nawykowem postępowaniu dziecka, przeważnie jest przeszkodą dla rozwoju świadomości moralnej. Realizm moralny jest główną przyczyną zjawiska nieposłuszeństwa dzieci. Im większy jest wzrost realizmu, tem częściej natrafiamy na opór dziecka przy spełnianiu naszych poleceń i nakazów. Aby przeciwdziałać powyższemu zjawisku, należy w dziecku rozwijać moralność autonomiczną, czyli świadomość moralną, której warunki rozwoju leżą w współpracy zespołowej.

Prawdomówność. Podobnie rzecz się ma i z prawdomównością dziecka. Prawdomówność

jest wartością socjalną, gdyż wynika ona jako potrzeba współżycia społecznego. Nic dziwnego, że dzieci młodsze, tkwiące w swem egocentryźmie aspołecznem, nie odczuwają potrzeby mówienia prawdy i nie odróżniają jej od fałszu. Badania Sterna nad kłamstwem dzieci w sposób przekonywający wykazały, że do pewnego wieku dziecko kieruje się w swem rozwoju zaspokajaniem własnych pragnień, z jednej strony, w sposób rzeczywisty, zapomocą funkcji realnej, i, z drugiej, w sposób pozorny, zapomocą myślenia autystycznego, które wszelkie pragnienia zaspokaja wyobrażeniami, budzącemi uczucie zadowolenia. Kłamstwa dzieci w okresie egocentryzmu są spełnianiem w wyobraźni tego, czego dziecko chce i pragnie, a czego nie może urzeczywistnić zapomocą funkcji realnej. Są to więc kłamstwa pozorne, bo podświadome, związane ze strukturą umysłowości dziecka, które Stern określa terminem „Scheinluege".

Tego rodzaju kłamstwa wynikają z dążeń dziecka do pozornego zaspokojenia własnych potrzeb a nie z zamiarem oszukiwania kogoś. Dziecko, które wierzy w rzeczywistość swych zmyślań, marzeń, i fantazji (jak i ludzie umysłowo chorzy), nie widzi w tem jakiegoś kłamstwa ani też zła z punktu widzenia swej moralności, gdyż wogóle nie odróżnia rzeczywistości od fantazji, prawdy od fałszu wskutek swego egocentrycznego nastawienia, rządzącego się głównie mechanizmem zadowolenia.

Dzieci młodsze wszelkie kłamstwa narówni z przewinieniami oceniają na podstawie wartości materjalnej (szkody) i stopnia zniekształcenia rzeczywistości, co jest przejawem poczucia odpowiedzialno-

ści objektywnej. Dzieci starsze ocenę taką przeprowadzają nie na podstawie szkody wyrządzonej, ale na podstawie intencji, która była powodem kłamstwa lub przewinienia, co jast przejawem poczucia odpowiedzialności subjektywnej.

Prof. Piaget przeprowadził ciekawe badania nad sądem moralnym dzieci o kłamstwie i przewinieniach na podstawie odpowiednich testów.

Oto jeden z testów, dotyczących kwestji kłamstwa:

a) Pewien chłopiec spotkał psa, którego się bardzo przestraszył. Gdy wrócił do domu, opowiedział, że widział psa tak dużego, jak krowa.

b) Pewien chłopiec, gdy matka chciała go posłać po sprawunek, powiedział, że go noga boli, bo wolał się bawić.

c) Które z tych kłamstw jest większe?

Zdaniem dzieci młodszych pierwsze kłamstwo jest większe, bo to nie prawda, aby pies był tak duży, jak krowa (ocena stopnia zniekształcenia rzeczywistości), a chłopiec z tego kłamstwa nie miał żadnej korzyści (ocena wartości materjalnej). Drugie kłamstwo jest mniejsze, bo przecież zdarza się, że noga boli, a matka nie zawsze może wiedzieć kiedy noga boli naprawdę (ocena stopnia zniekształcenia rzeczywistości), a zresztą chłopiec ten miał przynajmniej jakąś korzyść z tego kłamstwa, bo mógł się bawić (ocena wartości materjalnej).

Zdaniem starszych dzieci drugi rodzaj kłamstwa jest większy, gdyż chłopiec nie chciał pomóc matce (ocena według intencji). Starsze dzieci potępiają złą wolę bez względu na skutki.

A oto jeden z testów, dotyczących kwestji przewinienia.

a) Dziewczynka, biegnąc, zawadziła o tacę, na której stał kosztowny serwis, i potłukła go,

b) Pewna dziewczynka, gdy nikogo nie było w domu, chciała się dobrać do smacznych konfitur i stłukła słoik.

c) Które z tych przewinień jest większe?

Młodsze dzieci uważają, że przewinienie pierwsze jest większe, gdyż większa jest strata materjalna. Starsze dzieci twierdzą, że przewinienie drugie jest większe, gdyż pierwsze było wywołane wypadkiem (przewinienie podświadome), a drugie złą wolą (przewinienie świadome), stąd w drugiem jest intencja przewinienia.

Dzieci młodsze zwykle identyfikują ze sobą omyłkę, kłamstwo i t. zw. „brzydkie słowa", czyli słowa wulgarne. Uważają one, że są to jednakowo złe rzeczy, których „nie wolno" stosować. Starsze dzieci rozróżniają omyłkę od kłamstwa, kłamstwo zaś traktują jako zło społeczne, które utrudnia wzajemne stosunki między ludźmi; patrzą one na kłamstwo ze stanowiska odpowiedzialności subjektywnej, która jest wytworem społecznym, wytworem świadomości moralnej, moralności autonomicznej.

Wskazania wychowawcze. Stąd znowu wypływają pewne wskazania wychowawcze.

Nie wolno od młodszych dzieci wymagać obowiązku prawdomówności, a tem bardziej stosować w tym wypadku karę za kłamstwo, gdyż dzieci potrzeby prawdomówności jeszcze nie odczuwają, nie rozróżniają jeszcze prawdy od fałszu, jak i rze-

czywistości od swych zmyślań i fantazji, a wskutek tego nie wiedzą zaco otrzymują karę. Tego rodzaju sposoby wychowawcze, które stawiają dziecku wymagania niemożliwe, gdyż niezgodne z jego rozwojem psychicznym, są niezmiernie szkodliwe. Wpływają one ujemnie na naturalny rozwój umysłowości dziecka, a jednocześnie deprawują jego moralność.

Do mówienia prawdy dziecko powinno dochodzić nie drogą przymusu i stosowania kar, ale drogą stopniowego uspołeczniania się w warunkach współżycia i współpracy w zespole rówieśników, gdyż tylko wychowanie w zespole wpływa na rozwój logiki i świadomości moralnej. Dopóki zrozumienie kłamstwa jako społecznego zła, nie dotrze do świadomości dziecka, dopóty wszelkie nasze zakazy i nakazy muszą być stosowane z niezmierną oględnością i podawane w formie możliwie zrozumiałej dla dzieci i odpowiednio umotywowanej. Źle podany, bo narzucony siłą autorytetu nakaz, paczy poczucie odpowiedzialności i pojęcie zła i dobra, odbijając się fatalnie na moralnym rozwoju dziecka.

Rozwój psychiczny dziecka postępuje od realizmu do abstrakcji, stąd nic dziwnego, że realizm ten, w miarę przechodzenia dziecka od podświadomości do świadomości, ogarnia nietylko dziedzinę działania, ale i dziedzinę myślenia, a przez to wkracza w dziedzinę pojęć moralnych, które traktuje narówni ze zjawiskami fizycznemi.

Współżycie i współpraca społeczna kierują psychicznym rozwojem dziecka, tworzą i kształtują świadomość, myślenie logiczne, moralność autonomiczną i poczucie odpowiedzialności subjektywnej. Dzięki temu współżyciu realizm moralny dziecka

przeradza się w świadomość moralną, w której obok poczucia obowiązku kształtuje się pojęcie dobra i zła, rodzi się odpowiedzialność subjektywna.

Niechże więc wychowanie dzieci nie będzie bezużytecznem dla otoczenia i szkodliwem dla dziecka przedwczesnem wtłaczaniem w jego umysł niezrozumiałych dlań pojęć. Nie wymagajmy od dziecka rzeczy, które są niezgodne z jego rozwojem. Przechodzenie do porządku dziennego nad tem, co odpowiada strukturze umysłowej dziecka, a co jest jej przeciwne i niedostępne, staje się utrudnianiem i zniekształcaniem prawidłowości rozwoju dziecka. Ujemne skutki wychowania autorytatywnego, które wpływa na rozwój egocentryzmu i realizmu moralnego, zanikają w psychice i postępowaniu dzieci tylko w wychowaniu zespołowem, tylko w warunkach współpracy społecznej, która socjalizuje postępowanie i myślenie dziecka, rozwija na podstawie wzajemnego poszanowania praw, wynikłych ze stosunku równych z równymi i kształtuje świadomość moralną oraz odpowiedzialność subjektywną.

Z tych też względów szkoła pracy zespołowej, oparta na zasadzie nie „nauczania", ale „uczenia się" pod kierunkiem nauczyciela, nabiera w związku z zagadnieniami wychowawczemi pierwszorzędnego znaczenia.

Pojęcie sprawiedliwości. Jednocześnie z rozwojem pojęcia moralności można obserwować jak w poszczególnych fazach psychicznych kształtuje się i rozwija u dzieci pojęcie sprawiedliwości.

Ze stanowiska prawnego sprawiedliwość dzieli się na sprawiedliwość rozdzielczą (distributive), wy-

pływającą z poczucia dobra i zła oraz wzajemnego poszanowania praw, wytworzonych w stosunkach równych z równymi, i sprawiedliwość wynagradzająco-karząca (restributive), wypływającą z poczucia obowiązku i posłuszeństwa względem praw, narzuconych przez autorytet lub tradycję.

Okres I i II: Sprawiedliwość autorytatywna nagradzająco-karząca. W okresie pierwszym i drugim, czyli u dzieci do 7 roku życia niema jeszcze pojęcia sprawiedliwości. Dziecko w tym wieku nie rozróżnia sprawiedliwości i posłuszeństwa, jako biernego ulegania nakazom autorytatywnym.

Pod wpływem starszych rodzą się tu takie pojęcia wiedzy, jak szkoda materjalna, a stąd powstaje przeswiadczenie o potrzebie kary za przewinienia. Dziecko, opierając swe poczucie moralności na autorytecie, odczuwa potrzebę sprawiedliwości nagradzającej za bierne posłuszeństwo i karzącej za przewinienia.

W tym okresie brak dzieciom poczucia solidarności, bo zresztą brak między niemi wspólnoty, brak jeszcze koniecznej potrzeby wzajemnego porozumiewania się i dyskutowania wskutek nastawienia egocentrycznego. Uznając sprawiedliwość nagradzającą i karzącą, czyli sprawiedliwość autorytatywną, dzieci młodsze do 7 roku życia dochodzą swych krzywd przed obliczem starszych, nie próbują same wymierzać sobie sprawiedliwość.

Okres III: Sprawiedliwość matematyczna (objektywnie - rozdzielcza). W okresie trzecim u dzieci od 7 do 10 roku życia pojęcie sprawiedliwości nabiera centralnego znaczenia dla wszelkich

pojęć moralnych. Poczucie sprawiedliwości występuje tu w formie równości matematycznej, według której na każde uderzenie należy odpowiedzieć uderzeniem tejże samej siły. Rozumie się, że tak matematycznie pojmowana sprawiedliwość nie ma nic wspólnego z zemstą.

W związku z tą sprawiedliwością rozdzielczą rozwija się poczucie solidarności. To owo poczucie solidarności jest bardzo często powodem tego, że dzieci w tym wieku, solidaryzując się ze sobą, pogardzając skarżeniem i donosicielstwem, odmawiają racji autorytetowi, a nawet jawnie buntują się przeciw niemu.

Okres IV: Sprawiedliwość subjektywnie-rozdzielcza. W okresie czwartym, czyli, u dzieci od 10 do 11 — 12 roku życia sprawiedliwość rozdzielcza doskonali się i wysubtelnia, przechodząc w moralność, przeciwstawiającą się egoizmowi, w moralność altruistyczną. W poczuciu sprawiedliwości zanika bezwzględna ścisłość matematyczna, pojęcie bowiem równości uzależnia się od okoliczności, wieku i siły. Zdaniem dzieci tego okresu silniejszy i starszy (większy) musi pracować więcej i ciężej, słabszy zaś i młodszy (mniejszy) musi pracować mniej i lżej. Między posłuszeństwem a słusznością następuje wyraźne rozgraniczenie. Nie wszystko jest słuszne, co robi się z nakazu, stąd często należy być posłusznym czyjejś woli, której się słuszności odmawia. Kara z pokuty za grzechy przeradza się w potrzebę odwzajemnienia (np. ty nie pomogłeś mi dzisiaj, więc ja nie pomogę ci jutro). W stosunku do starszych budzi

się w dzieciach tego wieku potrzeba współpracy z dorosłymi, a zamiast spełniania poleceń na podstawie autorytatywnego nakazu, zjawia się potrzeba odpowiednich wyjaśnień, zastępujących nakaz.

Wskazania wychowawcze. Okazuje się więc, że wychowywanie dziecka na podstawie bezwzględnego posłuszeństwa wzgledem starszych wpływa hamująco na jego intelektualny i moralny rozwój. Natomiast rozwój, oparty o współdziałanie i współżycie, rozwija myślenie logiczne, kształci etykę, wpływa na poszanowanie wspólnie tworzonych i uznawanych praw i kształci poczucie odpowiedzialności.

Przejście od egoistycznego egocentryzmu i zależności od autorytetu do logiczności i świadomości, pozwalającej stanąć na stanowisku innych, traktowanych na równi, od biernej uległości do aktywności życiowej dokonywa się drogą uspołeczniania. To uspołecznianie się zachodzi na podstawie współpracy. Współpraca wytwarza typ wolnego świadomego obywatela. Dla każdego świadomego obywatela życie społeczne jest podstawą bytu, a państwo— podstawą życia społecznego. Samopoczucie świadomego udziału w życiu społeczeństwa, którego rożwój jest ujęty w ramy państwa, jako pewnej całości różnych grup, organizacyj, profesyj, warstw społecznych, regulującej stosunki między niemi i czuwającej nad ich wspólnym rozwojem w imię wspólnego dobra, czyni z świadomego obywatela osobnika pożytecznego dla danej grupy społecznej i jednocześnie dla całego państwa.

Dzięki współpracy rozwija się poczucie prawa,

które z biernej uległości względem narzuconych i nieuświadomionych społecznie praw, ze ślepego posłuszeństwa i lęku przed karą (niewolnictwo), przeradza się w poszanowanie praw i świadome uleganie im jako konieczności współżycia i współpracy społecznej i jako wartości socjalnej.

Dzięki współpracy rodzi się pojęcie dobra i zła, które zwalcza wszelki realizm moralny, wywołany przez wychowanie pod przymusem oparte na autorytecie.

Stąd właśnie rodzi się potrzeba wychowywania młodzieży w odpowiednich zespołach rówieśników. W zespołach tych na podstawie wzajemnej równości (demokratyzm) tworzą się i kształtują prawa konieczne, które wymagają świadomego im ulegania i wzajemnego poszanowania.

Wychowanie pod przymusem na podstawie nakazów i zakazów, narzucanych przez autorytet starszych, wymagających od dzieci bezwzględnego posłuszeństwa, potęguje rozwój egocentryzmu. Pod wpływem takiego wychowania normalny egocentryzm indywidualny, jako pewna faza psychicznego rozwoju, staje się wybujałym i wpływa hamująco na uspołecznianie się i rozwój nowych jakościowo form myślenia. Wybujały egocentryzm indywidualny pod wpływem wychowania autorytatywnego przeradza się w zespołach, tą metodą wychowawczą prowadzonych, w egocentryzm grupowy, który zabija rozwój myśli świadomej i logicznej i grzebie współpracę i współżycie społeczne.

Tymczasem wychowanie zespołowe oparte na swobodnej współpracy, względem której rola wychowawcy nauczyciela ma charakter doradczy,

wyjaśniający i kierujący, przełamuje wszelki egocentryzm indywidualny i grupowy i przyspiesza naturalny rozwój uspołeczniania i nabywania tych wartości, które są niezbędne w współżyciu socjalnem.

Rozwój mowy dziecka. Zkolei należy rozpatrzeć w jaki sposób myślenie egocentryczne odzwierciadla się w mowie dziecka w wieku 7—8 lat, pomnąc, że język dziecka urabia się stosownie do nawyków myślenia. Myślenie egocentryczne, jak już mówiliśmy, nie udziela się otoczeniu, jeśli więc dziecko posługuje się mową, to musi ona spełniać inną funkcję, niż uspołecznienie myśli. Łatwo zaobserwować można, że dziecko w okresie egocentryzmu mówi bardziej dla siebie, niż dla otoczenia, chociażby nawet znajdowało się w towarzystwie. Tłumaczy się to tem, że dziecku nieznane jest jeszcze świadomie osobiste życie wewnętrzne w formie utajonej pozbawionej zewnętrznych objawów. Stąd dziecko, będąc niezdolne do utajania swych myśli, przeżywa je głośno. My, dorośli, dzięki odrębnej strukturze umysłowej, dzięki nastawieniu naszego umysłu na rodzaj myślenia rozumowego, świadomego, objektywnego, potrafimy nietylko mówić, ale i myśleć społecznie, wyobrażając sobie rozmówców lub słuchaczów. Indywidualna nasza praca umysłowa jest uspołeczniona nawet w utajeniu, myślenie bowiem rozumowe jest wolne od utajania. Tymczasem egocentryzm z powodu swej subjektywności utajaniu nie podlega. Stąd dziecko, pozbawione osobistego świadomego życia wewnętrznego i wszelkiej objektywności, nie potrafi utajać swych myśli. Dlatego też subjektywne my-

ślenie dziecka przejawiać się musi bądź w mowie mimiczno-somatycznej, czyli w mimice i ruchach, bądź w mowie słownej, głosowej, która jednak samodzielnie nie występuje, lecz związana jest z czynnością i ruchem, towarzyszy działaniu, wzmacniając jego energję, a często nawet je zastępuje. Dziecko mówi głośno o sobie i dla siebie, bo to jest dla niego podnietą do działania lub nawet samem pozornem działaniem. Powyższe tłumaczy nam zjawisko t. zw. werbalizmu u dzieci.

Prof. Piaget na podstawie skrzętnie notowanych samorzutnych rozmów dzieci w „Domu Dziecięcym" przy Instytucie Rousseau'a twierdzi, że początkowo mowa dziecka nie spełnia jeszcze funkcji socjalnej, a celem mówienia dziecka jest sam proces mówienia. Otoczenie odgrywa w tym procesie rolę podniety do umówienia wskutek braku potrzeby porozumiewania, wypływającego z egocentrycznego nastawienia.

Mowa dzieci w wieku do 7 — 8 lat. Samorzutne wypowiedzi dziecka do lat 7-miu życia wskazują, że mówi ono bądź z upodobania, co ma miejsce przy powtarzaniu, czyli naśladowaniu bezwiednem zasłyszanych słów lub dźwięków; bądź posługuje się słowami dla pobudzenia impulsywności działania albo nawet dopełnienia i zastąpienia tegoż (fabulacja, czyli stwarzanie rzeczywistości przez słowa), jak to zachodzi przy monologowaniu; bądź dla samej przyjemności mówienia w towarzystwie innych, bez zwracania się do nich i bez chęci powiadomienia ich o czemś, jak to ma miejsce przy monologowaniu zbiorowem.

Owo powtarzanie, monologowanie i monolo-

gowanie zbiorowe (kolektywne), zdaniem prof. Piaget'a, to formy mówienia egocentrycznego, nieuspołecznionego, w których dziecko przeżywa w myśli głośno swoją czynność. U dzieci w wieku do 7 lat włącznie mowa wypełnia głównie funkcję egocentryczną. Oparłszy się na analizie kilku tysięcy wypowiedzeń dzieci, prof. Piaget określa współczynnik egocentryzmu w mowie dzieci w wieku do lat 7 — 8 liczbą — 0,46, czem udowodnia, że formy myślenia egocentrycznego (powtarzanie, monologowanie indywidualne, monologowanie zbiorowe) stanowią około połowy samorzutnych wypowiedzi dziecka.

Drugą częścią samorzutnych wypowiedzi dziecka, stanowią formy mówienia uspołecznionego, przez które dziecko stara się o czemś powiadomić swego rozmówcę i skłonić go do słuchania. Formy myślenia uspołecznionego u dzieci w tym wieku występują w postaci informowania przystosowanego, czyli mówienia na temat wspólnych zainteresowań, w którem rozmówca stara się przystosować do słuchacza, i pytań (mówienie stwierdzające), oraz krytykowania rozkazów i próśb (mówienie niestwierdzające).

Funkcją tego uspołecznionego mówienia jest udzialanie myśli otoczeniu. Jednak wskutek specyficznej struktury umysłowej dziecka tego okresu rozwoju psychicznego wszelkie funkcje wyjaśniania oraz związki przyczynowe i logiczne nie są wyrażane za pośrednictwem słów, gdyż są one dla umysłu dziecka jeszcze niedostępne. Ich miejsce zajmuje jakaś przedprzyczynowość, występująca w postaci związków psychologicznych.

Ta uspołeczniona część mowy u dzieci w wieku do 7 lat przejawia się nie w formie czysto słownej, ale w postaci mowy „czynnej", związanej z działaniem, która wyraźne występuje podczas zabawy, tej podstawowej czynności dziekca. Mowa ta jest przejawem inteligencji spostrzegania. Inteligencja spostrzegania wskutek tworzenia się w postępowaniu dziecka logiki działania na podstawie narastającego stale doświadczenia (przez czynności udane i nieudane) najszybciej zatraca swój egocentryczny charakter, dzięki czemu i mowa związana z myśleniem, opartem na bezpośredniej obserwacji, wcześniej się uspołecznia. Tej mowie „czynnej" towarzyszą gesty, mimika i ruchy, które tworzą bardziej uspołecznioną i dla dzieci zrozumialszą mowę, mimiczno-somatyczną, bez której u dzieci w wieku do 7 lat mowa wyrazowa, związana głównie z działaniem, samodzielnie nie występuje.

Wszelkie dociekania myślowe, nie wiążące się z pragnieniem dziecka i występujące w postaci jego czysto słownej, są dla umysłowości niedostępną abstrakcją. Zdaniem Sterna pierwsze rzeczowniki w mowie dziecka wyrażają rozkazy i pragnienia, a nie pojęcia.

Mowa egocentryczna. Z powyższego wynika, że wypowiedzi, w których dziecko będzie mówić o sobie dla siebie i nie będzię się starało stanąć na stanowisku swego słuchacza, będą mową egocentryczną, która jest wyrazem pragnień, dążeń i potrzeb dziecka. Pragnienia i potrzeby dziecka, występujące pod postacią myślenia wyobrażeniowego (autystycznego) zrodziły się na podstawie funkcji realnej, drogą wspomnień, jako sposób

zaspokojenia w myśleniu i w wyobraźni tych pragnień, które w rzeczywistości i postępowaniu, jako funkcji realnej, nie mogą być zaspokojone.

Mowa uspołeczniona. Wypowiedzi, w których dziecko stara się współdziałać ze swem otoczeniem i porozumiewać się z niem, są przejawem mowy uspołecznionej. Powyższe, w świetle badań prof. Piaget'a przejawia się dobitnie w dialogach dzieci w wieku do 7 lat. Dialogi te, pominąwszy monologowanie zbiorowe, mają wszystkie cechy rozmowy i mówienia uspołecznionego. Są to rozmowy czynne, związane z działaniem, w których rozmówca mowi o sobie ze swego własnego punktu widzenia, a słuchacz słucha i rozumie, w których rozmówcy współdziałają w pracy lub w myśleniu nieoderwanem, pozbawionem abstrakcji choć brak w nich współdziałania dla wspólnej akcji. Rozmowy te mogą być zgodne lub niezgodne. W wypadku niezgodności nabierają one charakteru kłótni, czyli starcia czynności przeciwnych, albo charakteru pierwotnej dyskusji, przejawiającej się w starciu twierdzeń nieumotywowanych. Rozmowom tym towarzyszy zawsze mowa mimiczno-somatyczna, ta prawdziwie społeczna mowa dzieci, która zastępuje braki w czynnym słowniku dziecka i uzupełnia mowę głosową. To powoduje, że w rozmowach czynnych, związanych z działaniem, dzieci dość dobrze się rozumieją.

Rozmowy słowne, w których występuje już współdziałanie w myśleniu oderwanem i dyskusja prawdziwa, jak to ma miejsce podczas odtwarzania opowiadań, wspomnień, bajek i wyjaśnień, występują u dzieci dopiero w wieku od 7 — 8 lat. Zja-

wisko to tłumaczy się tem, że współdziałanie w myśleniu abstrakcyjnem lub dyskusja wymagają uwzględniania przyczynowości i związków logicznych, które w egocentrycznem myśleniu dziecka są nierozróżniane i nie udzielane w formie słownej. Wszystko, co ma jakiś związek z wyjaśnianiem przyczynowem i logicznem, z jasnem wyrażaniem dowodów, uzasadnianiem logicznem i t. d. obce jest strukturze umysłowej dzieci w wieku do 7 — 8 lat i nie występuje w ich mowie. Jeśli więc mowa dziecka urabia się stosownie do jego nawyków myślenia, to nic dziwnego, że myślenie słowne, operujące pojęciami w sposób świadomy, jako obce jeszcze umysłowości dziecka, nie znajduje odpowiednika w języku dziecka. Dziecko wogóle nie odczuwa potrzeby współdziałania w dyskusji lub w myśleniu oderwanem, gdyż jego myślenie zależne jest od zainteresowań, pragnień, potrzeb i całej specyficznej aktywności dziecięcej. Jednakże gdyby z toku rozmowy związanej z działaniem wynikła potrzeba wyrażenia myśli w postaci czysto słownej, niezwiązanej już z działaniem, to okaże się, że dzieci w tym wieku nie będą się wzajemnie rozumiały. Przyczyna tego tkwi w myśleniu egocentrycznem i w jego wpływie na inteligencję słowną dziecka.

W rozmowach słownych dziecko nie wyraża zapomocą mowy całości swego myślenia, udziela w formie wypowiedzi tylko to, co dotyczy strony opisowej, statycznej, w postaci zestawionych ubocznie faktów. Związki przycznowe i logiczne, zachodzące między temi faktami, jako nierozróżniane w umysłowości dziecka i ujmowane w formie przedprzyczynowości, nie są wyrażane w mowie. Ponie-

waż owa przedprzyczynowość rodzi się w dziecku przekonanie, że wszystko wie i rozumie, to dziecko w rozmowach starszych będzie coś stwierdzać bez dowodzenia. Stąd dzieci w wieku do lat 7 nie mówią między sobą o przyczynach zjawisk, nie szukają ich i nie pytają o nie.

Pytania dzieci — „dlaczego?" Pytania „dlaczego?", któremi dzieci zwłaszcza w wieku od 4 do 7 lat ciągle niepokoją starszych, rodzą przekonanie, że dzieci dopytują się o wyjaśnienie przyczyn pewnych zjawisk. W rzeczywistości w przeważającej liczbie nie mają one nic wspólnego z kwestją przyczynowości. W pytaniach tych nie chodzi dziecku o wyjaśnienie mu objektywnych związków świata zewnętrznego, ani też wyjaśnienia przyczyn zjawisk, zachodzących w otaczającym nas świecie, ale o takie odpowiedzi, które byłyby zgodne z jego egocentrycznem nastawieniem, przepojonem subjektywnością i emocjonalnością. Dziecko nie uznaje żadnej przypadkowości i uzasadnia wszystko przez wszystko, stąd, pytając „dlaczego?", przeważnie zgóry ma przygotowaną odpowiedź i nie zwraca uwagi na wyjaśnienia starszych, rozumie się, abstrakcyjne, a więc niedostępne dla umysłu dziecka jako zbyt słowne i wyjaśniające na podstawie nierozróżnianych przez dziecko związków przyczynowych i logicznych. Oto charakterystyczne „dlaczego" dziecka: „Dlaczego deszcz pada? Żebyśmy nie mogli się bawić? Widać tu odrazu, że dziecko pyta, mając gotową odpowiedź, odpowiadającą jego stadjum myślenia przedprzyczynowego, jego subjektywności i emocjonalności.

Dlaczego dzieci nie rozumieją się w rozmowach słownych? W rozmowach dzieci wskutek tego, że mówiący wypowiada się tylko ze swego punktu widzenia, sądząc, że jest rozumiany, a słuchacz znowu wypowiedzi te dobiera i przeinacza pod kątem swego widzenia, sądząc, że również rozumie, dzieci nie rozumieją się wzajemnie. Powstała zaś w wzmowach słownych luka, wywołana egocentrycznem myśleniem dziecka, powoduje niejasność wyrażeń, brak porządku, spojności i systematyzacji Są to cechy egocentrycznego, nieuspołecznionego stylu wypowiedzi w rozmowach słownych dziecka tego wieku. Wszelkie związki przyczynowe, wyjaśniające, oraz stosunki logiczne, uzasadniające wskutek swej niewyrażalności egocentrycznej zastępowane są przez zestawienia obecne. Zestawienia te, tworzące zespoły zdań, pozbawionych porządku i wszelkiego odpowiednika słownego dla zaznaczenia związków między niemi, wyrażają wszelkie wyjaśnienia w postaci opisu statycznego. Wyjaśnienia w ten sposób podawane dzieciom przez dzieci są zwykle źle rozumiane.

Dzieci w wieku do 7 lat w rozmowach słownych źle się rozumieją, a jednak mają przekonanie, że się właśnie rozumieją. To przekonanie wypływa stąd, że zasłyszane słowa bez towarzyszącego im działania, wzbudzają w umyśle dziecka na podstawie analogij lub podobieństw dźwiękowych byle jaki schemat całości, według którego następuje zrozumienie wypowiedzi. Możliwość wzajemnego zrozumienia się dzieci podczas rozmów słownych zachodzi tylko wtedy, gdy w umyśle dzieci występuje zgodność

identycznych schematów myślowych, uprzednio już istniejących. Dzięki tym identycznym schematom wypowiedziane słowo zostaje zrozumiane przez włączenie się w określony schemat, wprzód już istniejący w umyśle słuchacza. Gdy jednak przed wzajemną rozmową nie mają one w swem doświadczeniu myślowem wspólnych identycznych schematów, wtedy zasłyszane słowa budzą w umyśle słuchacza na podstawie analogij przypadkowych i podobieństw dźwiękowych schemat dowolny, dawniej już istniejący, według którego zasłyszane słowa zostają interpretowane i pozornie rozumiane. Rozumienie lub nierozumienie się dzieci wypływa ze zbieżności lub rozbieżności poprzednio posiadanych w umyśle schematów. Innemi słowy dziecko w wieku do 7 lat z powodu swego egocentrycznego sposobu myślenia nie umie i nie usiłuje znaleźć w umyśle słuchacza tej podstawy, na której mogłoby swoje myśli ugruntować i rozwinąć; słuchacz zaś nie potrafi przystosować swych myśli do myśli mu podawanych. Wskutek tego wspólnie nie umieją swego myślenia udzielać w sposób objektywny. Z przekonania dzieci, że się wzajemnie rozumieją, wypływa zjawisko zmyślania (fabulacji) czyli podświadomego, bezwiednego przeinaczania.

Źródło tego zjawiska leży w interpretowaniu spostrzeżeń czy wypowiedzi na podstawie schematu pozornie zgodnego, z czego dziecko w tym wieku nie zdaje sobie sprawy. Jakaś zgłoska lub źle zrozumiany wyraz budzi w umyśle jego jakiś dowolny schemat, który przeinacza całość zasłyszanej wypowiedzi.

Zjawisko to wypływa z analogji wyobraźni

dziecka do nawyków logiki myślenia egocentrycznego, t. zw. synkretyzmu. Egocentryczne myślenie dziecka w wieku do 7—8 lat jest syntezą czysto subjektywną, zgodną z jego przekonaniem, że ono jest ośrodkiem wszelkich zainteresowań, źródłem i ujściem wszelkiej energji, panem realności i myśli. Dzięki takiemu nastawieniu dziecko splata rzeczywistość z myślami, a przez to świat realny ujmuje nietylko w świetle samych obserwacyj, ale konstruuje go dowolnie na podstawie swego nastawienia psychicznego, na podstawie swej wyobraźni. Stąd wypływa realizm myślenia dziecka z jednej, i intelektualizm spostrzeżenia, z drugiej strony. Wskutek egocentryzmu świat zewnętrzny regulowany jest przez umysł (psychikę), a świat myśli — przez rzeczywistość (byt).

Widzimy więc, że około 50% samorzutnej mowy dziecka w wieku do 7 lat stanowi mowa egocentryczna, będąca raczej głośnem myśleniem. Celem jej jest towarzyszenie czynnościom dziecka, a nie komunikowanie jego myśli otoczeniu. Wszystko, co w mowie dziecka uspołecznia się, należy do kategoryj statycznych myślenia, pozbawionych związków przyczynowych i logicznych. Związki te w myśleniu egocentrycznem są zastępowane przez przedprzyczynowość i intelektualny realizm dziecka, dzięki czemu wobec nieuwzględniania związków przyczynowych rodzi się tendencja wiązania wszystkiego ze wszystkiem, z braku zaś związków logicznych występuje tendencja uzasadniania wszystkiego przez wszystko.

Dzieci do 7 - 8 lat życia mogą nawzajem rozumieć pewne wyjaśnienia głównie wtedy, jeśli mowa

słowna, zbyt abstrakcyjna, bo pojęciowa, będzie uzupełniana mową mimiczno-somatyczną.

Mowa mimiczno somatyczna jako początkowo główna forma uspołeczniania się myśli dziecka, dzięki swym wartościom wzruszeniowym i bezpośrednim pozwala dziecku raczej intuicyjnie odczuwać, niż rozumieć. Ona to ułatwia zrozumienie mowy słownej i przyspiesza jej uspołecznianie się.

Mowa dzieci w wieku od 7—8 do 11—12 lat. Od wieku 7—8 lat dziecko zaczyna się coraz bardziej liczyć z rzeczywistością bezpośrednią i czysto zmysłową i wyzbywać się kształtowania jej według swoich potrzeb i naginania jej do swych życzeń. Dłuższe stykanie się dziecka z tą rzeczywistością i jej przeciwstawianie się dążeniom egocentrycznego myślenia zmusza dziecko do liczenia się z rezultatami własnych obserwacyj i własnych doświadczeń. Od asymilacji przechodzi dziecko do przystosowywania się do tej rzeczywistości, która coraz bardziej staje się niewygodna i sprzeczna z jego dążeniami. Bezwzględność rzeczywistości zmusza powoli dziecko do przystosowywania się do niej, do szukania rozgraniczenia między światem zewnętrznym a światem swych myśli, do odgraniczenia swego „ja" od otoczenia, które pod wpływem egocentrycznego nastawienia było ujmowane poprzez to „ja" dziecka jako jego przynależność, rządząca się jego uczuciami i potrzebami. Dziecko opierając się o analizę swych doświadczeń i obserwacyj, zaczyna poznawać tę rzeczywistość z punktu widzenia nie subjektywnego (poprzez własne „ja"), ale objektywnego, zaczyna ją widzieć nie taką, jakąby chciało, ale taką, jaką jest istotnie w świetle jego zmysłów i doświadczeń

Odtąd rozpoczyna się jakościowo odrębny rozwój psychiczny dziecka, rodzi się potrzeba wyjaśniania zjawisk i zdarzeń w sposób fizyczny, przyczynowy i uzasadniania ich logicznie.

Wraz z pojawieniem się jakościowo nowej struktnry umysłowej zanika dawna subjektywna motywacja psychologiczna, przejawiająca się w postaci przedprzyczynowości, wiążącej wszystko ze wszystkiem, i realizmu myślenla, uzasadniając wszystko przez wszystko. Rodzi się pojęcie przypadkowości i przyczynowości, budzi się zainteresowanie temi związkami, jakiemi wiążą się ze sobą zjawiska, słowem rozwija się w umyłowości dziecka pojęcie realności.

Dążność przystosowania się do otoczenia leży w inteligencji dziecka. Wszak „Inteligencja-zdaniem Sterna — jest zdolnością nastawienia się na nowe wymagania przez odpowiednie do celu przystosowanie środków myślenia". Stąd przez to przystosowanie dziecko dąży do objektywizacji swego „ja" w świecie zewnętrznym, wskutek powyższego rodzi się w dzieciach potrzeba współpracy, a z nią następuje socjalizacja myślenia i spadek egocentryzmu, którego współczynnik po 7—8 latach życia dziecka spada do 25% w samorzutnych wypowiedziach dziecka. W rozmowach dzieci pojawia się prawdziwa dyskusja i współdziałanie w myśleniu oderwanem. Występuje tu już wyraźna dążność do wzajemnego rozumienia się słownego i do objektywizacji swych wypowiedzi.

Z pojawieniem się dyskusji prawdziwej oraz współdziałania w myśleniu oderwanem następuje wyrażalność zapomocą słów związków przyczyno-

wych wraz z poczuciem wierności i prawdziwości wyjaśnień oraz wyrażalność uzasadnień logicznych, przejawiających się w dążeniu do uzgodnienia w umyśle dziecka przekonań i sądów; czyli systematyzacji, w celu uniknięcia sprzeczności i wytworzenia spokojności myślenia.

Synkretyzm słowny. Odkąd jednak dziecko przestaje rzutować na rzeczywistość swoje własne „ja" i przypisywać jej swe uczucia, potrzeby i pragnienia, odkąd ta rzeczywistość przestaje być dla dziecka zmienna i dowolna, pozbawiona przyczynowości i przypadku — odtąd z inteligencji spostrzegania czyli myślenia związanego z bezpośrednią obserwacją, ustępuje egocentryzm i jego logika, synkretyzm.

Synkretyzm jednak jako nawyk egocentrycznego myślenia aż do 11 — 12 lat życia dziecka panuje jeszcze w jego inteligencji słownej, czyli w abstrakcyjnem myśleniu dziecka. Stąd w myśleniu abstrakcyjnem występuje tendencja do łączenia wszystkiego ze wszystkiem i uzasadnianie wszystkiego przez wszystko.

Mając przekonanie i pewność rozumienia wszystkiego, dziecko obywa się bez potrzeby wyraźnego rozumowania. Rozumowanie to zastąpione jest przez synkretyzm, który charakteryzuje się intuicyjnością, pozbawioną potrzeby rozumowania dedukcyjnego, oraz stosowaniem schematów obrazowych lub opartych na analogji. Na podstawie tych indywidualnych i często bardzo dowolnych schematów dziecko zlewa wszystko w jakieś niezanalizowane całości, na podstawie tych schematów rozumie

ono i rozumuje, obywając się bez potrzeby dowodzenia i dedukcji.

Synkretyzm rozumienia. Wypowiedzenia słowne na podstawie zwykłego podobieństwa dźwiękowego lub w danej chwili powstających analogij zupełnie przypadkowych, wzbudzają jakiś już dawniej w umyśle dziecka istniejący schemat globalny, na podstawie którego następuje przyswajanie zasłyszanych słów, które dziecko na swój sposób rozumie, a często i zniekształca. Wskutek posługiwania się niezanalizowanemi indywidualnemi schematami, dziecko nie stara przystosować się do wypowiedzi słownych swego rozmówcy, nie przeprowadza analizy szczegółów zasłyszanaj wypowiedzi, lecz stara się na swój sposób zrozumieć te szczegóły bez potrzeby wnikania w nie, na podstawie narzucającego się schematu całości. Taki sposób rozumienia nazywamy rozumieniem synkretycznem.

Werbalizm dziecięcy. Bezwiedne przyswajanie przez dzieci nieznanych słów danej wypowiedzi w zależności od jej schematu całości powoduje, że dzieci bardzo łatwo posługują się słowami, których nie rozumieją. Tutaj właśnie, w braku przeprowadzania odpowiedniej analizy leży przyczyna zjawiska, zwanego werbalizmem dziecięcym.

Werbalizm ten zawdzięcza swój rozwój synkretyzmowi myślenia. Chcąc go zwalczać, należy pobudzać dziecko do analizowania wypowiedzi słownych i do jasnego wykładania swych myśli. Powyższe osiągnąć można przez zaprawianie dzieci do dyskusji. Dyskusja jednak może się rozwijać jedynie w warunkach współpracy.

Wskazania wychowawcze. Dlatego też w wychowaniu należy dążyć do tworzenia szkół zespołowych z grupami współpracującemi. Rola nauczyciela wychowawcy w owych współpracujących zespołach polega nie na autorytatywnem „nauczaniu” na podstawie pasłuszeństwa i sankcji, ale na organizowaniu i kierowaniu współpracą zespołów. Chcąc wyprowadzić dziecko z synkretyzmu do myśli logicznej, objektywnej, należy wszelkie nauczanie oprzeć na kontakcie z materjałem doświadczalnym i współpracy grupowej t. j. pracy zespołowej.

Synkretyzm rozumowania. Jak już mówiliśmy, zrozumienie jakiegoś zdania przez dziecko w tym wieku zależne jest od schematu całości. Z tego synkretyzmu rozumienia, połączonego z synkretyzmem spostrzegania, wynika rozumowanie synkretyczne. Rozumowanie to polega na zlewaniu się zdań w pewne nierozerwalne całości na podstawie bezpośrednio danego niezanalizowanego schematu, a nie objektywnej analizy logicznej.

W tego rodzaju rozumowaniu, w którem tworzenie się schematów całości zastępuje analizę szczegółów, pewne szczegóły bardzo łatwo mogą być przeinaczone w myśl schematu globalnego. Zachodzi wówczas omówione już zjawisko synkretyzmu rozumienia.

Synkretyzm, który u dzieci w wieku od 7 — 8 lat do 11 — 12 pozostaje jeszcze w myśleniu abstrakcyjnem, powoduje, że dziecko nie umie jeszcze myśleć dedukcyjnie, bowiem w jego inteligencji słownej występuje jeszcze tendencja do ujmowania wszystkiego, co abstrakcyjne i nie związane z bezpośredniem spostrzeganiem lub działaniem,

poprzez indywidualne i niezanalizowane schematy globalne. Im te schematy są bardziej nieokreślone, tem łatwiej się implikują (zlewają), łącząc wszystko w myśleniu słownem w jakąś syntezę subjektywną, obcą analizie i syntezie logicznej. Oto dlaczego dziecko, rozumując na płaszczyźnie czysto słownej, stara się wszystko przez wszystko uzasadniać, nie licząc się z dowolnością i przypadkowością tych połączeń. Potrzeba uzasadnienia za wszelką cenę wypływa z synkretyzmu rozumowania dziecięcego. Ponieważ w synkretyzmie występuje asymilacja schematów, a nie szczegółów, więc nowe, szukając dla siebie uzasadnienia, szuka połączenia z tem, co było przedtem w doświadczeniu myślowem, szuka jakiegoś wspólnego schematu globalnego, który uzgodni nowe z dawnem na podstawie asymilacji subjektywnej, a nie analizy logicznej. Oto dlaczego w rozumowaniu dziecka wszystko ze wszystkiem się wiąże i uzasadnia bez odczuwania przypadkowości i dowolności.

Zanik synkretyzmu. Rozumie się, że tego rodzaju sposób rozumienia i rozumowania, który jest przejawem pozostałości nawyków egocentrycznego myślenia, utrudnia dziecku przystosowanie się do otoczenia. Jednak pod wpływem uspołecznienia się myślenia abstrakcyjnego rozwinie się współrzędnie analiza szczegółów i synteza całości, które prowadzą do rozumowania formalnego, logicznego, do dedukcji i rozróżniania przypadkowości i dowolności. Pod wpływem współpracy synkretyzm, jako pozostałość egocentryzmu, ustąpi z myślenia czysto słownego, które odpowiednio kształtował, w którem przejawiał się w postaci owych charakterystycznych

wyżej omówionych właściwości myślenia wieku dziecięcego. Rozwój myślenia logicznego występuje w związku z rodzącem się ustosunkowaniem się „ja" dziecka do otoczenia w sposób objektywny.

Uwagi ogolne. Oto ogólny rzut oka na rozwój myślenia i mowy dziecka w świetle badań profesora Piaget'a. Omówienie tych badań poprzedziłem przedstawieniem tego materjału teoretycznego, z którego prof. Piaget wysnuł swe poglądy. Poglądy te kierowały jego badaniami i często decydowały zgóry o sposobie zestawiania i objaśniania wykrywanych przez niego faktów. Wskutek powyższego nasuwają się pewne zastrzeżenia, dotyczące sposobu wyjaśniania zjawisk, zachodzących w myśleniu i mowie dziecka.

Charakterystyczną cechą wszystkich dotychczasowych prac prof. Piaget'a jest dążność do oparcia się jedynie na „materjale faktów", jako danych istotnych i na ich analizie, a nie na „filozofji faktów", nie na uogólnieniach, które są dowolne i przypuszczalne, a przez to, zdaniem jego często zawodne w poszukiwaniu prawdy. Nic też dziwnego, że Piaget, wyrzekłszy się w swych badaniach, które domagały się jakiegoś wyjaśnienia i obmyślania, wszelkiej filozofji i związanych z nią logiki i teorji poznania, mimowoli musiał oprzeć się na jakiejś własnej filozofji. Filozofją, na której Piaget buduje swe objaśnienia teoretyczne, jest filozofja czystego empiryzmu. Filozofja ta doprowadziła go do rozpatrywania sprzecznych form myślenia, autystycznego i logicznego, nie w ich jedności lecz w zupełnej izolacji od siebie, co razi sztucznością. Ona też doprowadziła do nieliczenia się z zasadami

rozwoju historycznego. Filozofja czystego empiryzmu stała się przyczyną uchybień metodologicznych, które wykryć można w teoretycznych poglągach Piaget'a.

Poznanie przyczynowości a poznanie czynności skutkowej. Przedewszystkiem razi swą sztucznością termin „przedprzyczynowości", jako prostej motywacji psychologicznej i sposób jego wyjaśniania. Prof. Piaget wyraźnie nie liczy się z tem, że rozwój pojęcia przyczynowości w wieku wczesnego, średniego i późnego dziecięctwa poprzedzony jest okresem poznawania tych czynności, które wywołują dane skutki. Poznanie przyczyny pojawienia się pewnych skutków wymaga uprzednio poznania tej czynności, która je wywołała.

W rozwoju swej umysłowości dziecko przechodzi stopniowo od poznawania czynności do poznawania przyczynowości, od rozwoju logiki działania do rozwoju logiki myślenia.

Niedocenianie czyn. biologicznego. Następnie prof. Piaget, szeroko uwzględniając znaczenie czynnika socjalnego w rozwoju psychiki dziecka i jego postępowania, nie liczy się z czynnikiem biologicznym i lekceważy go. A przecież podstawą rozwoju historycznego są oba czynniki, tak ontogeneza, jak i filogeneza, która w rozwoju człowieka przekształca się w filosocjogenezę. Oba te czynniki rozwoju prof. Piaget traktuje nie w ich jedności, ale w zupełnem oderwaniu i wzajemnej izolacji. Zdaniem jego, czynnik socjalny to dla dziecka obca i zewnętrznie działająca siła, która drogą przymusu wypiera z jego psychiki owe charakterystyczne osobli-

wości, będące wewnętrznemi właściwościami natury dziecka, właściwościami jego biologicznego rozwoju.

Rozwój biologiczny a warunki socjalne. To oddzielanie filo-socjogenezy od ontogenezy i opieranie się na jednym tylko z tych czynników rozwoju jest sprzeczne z pojęciem historycznego rozwoju jako jedności ontogenezy i filo-socjogenezy. Traktowanie obu czynników w oderwaniu od siebie doprowadza do tego, że prof. Piaget, chcąc powiązać ze sobą to, co jest wytworem rozwoju biologicznego, a więc egocentryzm dziecka, z tem, co jest wytworem rozwoju socjalnego, a więc współpracę, zmuszony jest szukać jakiegoś czynnika pośredniego, występującego w postaci przymusu, zapomocą którego środowisko socjalne, rzekomo czysto zewnętrzne i obce osobowości dziecka, kieruje rozwojem jego świadomości i postępowania.

Według Piaget'a, dziecko asymiluje na swój sposób wszelkie wpływy socjalne, deformując je według praw swej odrębnej psychiki, swego egocentryzmu, będącego rezultatem właściwości rozwoju biologicznego. Zdaniem jego, dziecko od rozwoju biologicznego przechodzi do rozwoju socjalnego. A przecież dziecko od chwili swego urodzenia włączone jest w stosunki społeczne swego najbliższego środowiska. Stosunki te kształtują osobowość dziecka, kierują jego rozwojem i czynią dziecko wytworem środowiska społecznego.

Ze stanowiska metodologicznego socjogenezy nie wolno odrywać od rozwoju biologicznego, a tem bardziej traktować jej jako coś obcego rozwojowi biologicznemu. Pamiętać trzeba, że socjogeneza,

z punktu widzenia rozwoju historycznego, jest jakościowo wyższym szczeblem rozwoju biologicznego, odrębną fazą rozwojową Prawa socjogenezy powstały i rozwinęły się na podstawie praw biogenezy, stąd w rozwoju socjalnym założone są prawa biologiczne.

Autyzm, logika a myślenia realistyczne. Piaget, idąc za Freudem i psychoanalitycznemi dociekaniami, doszukuje się w umyśle dziecka dwóch nawarstwień, którym odpowiada dwojaki rodzaj mowy dziecka: nawarstwienie biologiczne i nawarstwienie socjalne.

Nawarstwienie biologiczne to myślenie wrażeniowe, autystyczne, które będąc wytworem samego dziecka, przesiąknięte jest jego subjektywnością, wyrażającą się w emocjonalnych pragnieniach i żądaniach i rządzi się biologicznym mechanizmem zadowolenia. Nawarstwienie socjalne to zmyślenie pojęciowe rozumowe, logiczne, wyrążające się w dążeniu do przystosowania się do rzeczywistości i potrzebie wzajemnego porozumiewania się z otoczeniem i współpracy z niem. To doprowadziło do twierdzenia, że dziecko żyje w świecie dwoistym: jeden świat myśli dziecka tworzy się na podstawie jego biologicznych osobliwości myślenia, a drugi na podstawie wpływu socjalnego, oddziaływającego na rozwój myślenia logicznego. Badania Piaget'a wykazują, że dla dziecka w wieku do 2 — 3 lat, realnem jest to, czego ono pragnie, stąd prawo zadowolenia, rządzące uczuciami i pragnieniami dziecka, deformuje i przekształca świat rzeczywistości na swój sposób, zgodny z psychiką i nastawieniem dziecka. Dopiero później, zdaniem jego, w psychice dziecka

w wieku do 7 — 8 lat występują dwa światy, zupełnie od siebie niezależne: emocjonalny świat zabaw ze swą realnością, bliższą psychice dziecka i świat obserwacyj zmysłowych oraz stosunków społecznych, zewnętrzny, mniej dostępny i obcy dla psychiki dziecka. Początkowo więc rozwojowi myślenia logicznego i uspołecznienia się dziecka przeciwdziała asocjalny i biologiczny autyzm dziecka.

A przecież te dwa stale „zwalczające się i przeciwdziałające sobie" światy są rezultatem rozwoju psychiki dziecka, a nie przeciwdziałaniem mu, jak mniema Piaget. Dziecko, od urodzenia tkwiąc w stosunkach społecznych, uspołecznia swą psychikę i postępowanie, kształtuje i rozwija swą podświadomość w świadomość, będącą wytworem współżycia socjalnego. Początkowa więc faza rozwoju myślenia dziecka, nazwana przez Piaget'a egocentryzmem, rozwija się stopniowo w myślenie realistyczne, w którem narastają stale rozwijające się sprzeczności w postaci myślenia zapomocą wyobrażeń (autyzm) i myślenia zapomocą pojęć (logika). Te dwa rodzaje myślenia nie przeciwdziałają sobie, ale wzajemnie się dopełniają, tak, jak w prawdziwem poznaniu dopełnia się wzajem myślenie i doświadczenie. Myślenie wrażeniowe jest niezbędnym materjałem dla myślenia logicznego, a myślenie logiczne niezbędnym sprawdzianem dla myślenia autystycznego. Równowaga obu rodzajów myślenia jest podstawą myślenia realistycznego. Myślenia realistycznego nie wolno utożsamiać z myśleniem logicznem lub przeciwstawiać myśleniu autystycznemu, gdyż jest ono ich jednością.

Proces socjalizacji. Zkolei pewne wątpliwości z punktu widzenia rozwoju historycznego nasuwa sposób pojmowania przez Piaget'a procesu socjalizacji. Zdaniem Piaget'a, proces uspołeczniania „przełamuje" egocentryzm dziecka (właściwie rozwija) i staje się jedynem źródłem rozwoju logicznego myślenia. Dzięki procesowi uspołeczniania dziecko zaczyna myśleć nietylko dla siebie, ale usiłuje stanąć na stanowisku innych, dąży do porozumiewania się z otoczeniem, zaczyna snuć myśli nietylko na podstawie fantazji, ale i kategoryj pojęć. Chęć przyswojenia sobie cudzych myśli i uspołecznienia naszych oraz dążność do przekonania innych o słuszności naszych myśli jest potrzebą socjalną która rozwinąć się może tylko pod wpływem procesu socjalnego Rzeczywistość zewnętrzna, zdaniem Piaget'a, nie odgrywa poważniejszej roli w rozwoju myślenia dziecka, „rzeczy nie urabiają umysłu dziecka", nieudane bowiem doświadczenia wpływają ujemnie na rozwój myślenia, sprzyjając rozwojowi form autystycznego myślenia. Potrzeba porozumiewania się, komunikowania swych myśli otoczeniu, bronienia ich i sprawdzania może się zrodzić tylko na podstawie współżycia i współpracy społecznej, tylko na podstawie procesu socjalnego.

Jednak ten proces socjalny rozpatruje Piaget w zupełnej izolacji od rzeczywistości i praktycznej *działalności dziecka. Zapomina on o tem, że w stosunkach* społecznych ma swe odbicie zewnętrzna rzeczywistość, że rzeczywistość tę człowiek poznaje poprzez stosunki społeczne, że nasza logika zawdzięcza swój rozwój rzeczywistości, wprawdzie nie bezpośredniej, ale danej w stosunkach społecznych.

I oto w wyniku tego nieporozumienia Piaget twierdzi, że logiczne formy poznania tworzą się nie przez proces doświadczania wrażeniowego i praktycznego opanowania rzeczywistości, ale przez proces przystosowywania swych myśli do myśli innych. Tymczasem wykryte przez niego fakty wyraźnie przeczą temu twierdzeniu. Okazuje się, że mowa, związana z czynnością lub zabawą, zarówno mimiczno-somatyczna, jak i czysto słowna, jest dla dzieci zrozumiałą, natomiast mowa czysto werbalna, nie wiążąca się z działaniem, jest dla dziecka niedostępna i niezrozumiała.

Powyższe świadczy, że wszelkie formy i figury logicznego myślenia tworzą się, rozwijają i wzmacniają w naszych umysłach nietylko na podstawie przystosowania swych myśli do myśli innych, ale przedewszystkiem na podstawie długotrwałych i licznych powtarzań, wiążących się z indywidualnem doświadczeniem dziecka i jego praktyczną działalnością, co odbywa się poprzez stosunki społeczne.

Jeśli podstawą myślenia logicznego jest poznawanie i odtwarzanie rzeczywistości, to rozpatrywanie rozwoju tego myślenia w oderwaniu od rzeczywistości i traktowanie go jako myślenia czystosłownego, jest poważnem nieporozumieniem.

Syntretyzm jako forma myślowa przyśpieszająca rozwój logiki. Ujmując proces socjalny w izolacji od rzeczywistości, jako coś abstrakcyjnego i samoistnego i podobnie traktując egocentryczne myślenie dziecka, prof. Piaget mniema, że myśl socjalna tępi asocjalne osobliwości psychiki dziecka, przejawiające się w postaci synkretyzmu, deformującego psychikę dziecka. Zamiast wykazać

drogi rozwoju myśli dziecka na podstawie ilościowego i jednościowego przejścia do myśli człowieka dorosłego, Piaget właściwościom myślenia egocentrycznego, jako asocjalnego, przeciwstawił właściwości myślenia logicznego, jako socjalnego. Takie oświetlenie wykrywanych faktów przeszkadza uchwyceniu właściwych związków genetycznych, jakie zachodzą między niemi. Jeśli myślenie dziecka jest alogiczne, asocjalne, wyłącznie synkretyczne, to czyż byłoby możliwem realne przystosowanie się dziecka do środowiska?

Wbrew twierdzeniom Piaget'a okazuje się, że dziecko myśli synkretycznie tylko w tych wypadkach, w których nie potrafi jeszcze myśleć logicznie, w których treść rzeczywistości jest nieznana lub niedostępna dla jego doświadczenia i możności praktycznego sprawdzenia. Jeśli zapytamy dziecko o przyczynę rzeczy mu znanych i sprawdzonych przez jego praktyczne działanie, to otrzymamy odpowiedzi logiczne; jeśli zaś zapytamy o przyczynę rzeczy niedostępnych dla jego doświadczenia i praktyki, to otrzymamy odpowiedzi synkretyczne. Oto przykłady: dlaczego dzisiaj jest błoto?—bo padał deszcz; dlaczego dzisiaj wiatr wieje? — bo chce, bo musi wiać, bo potrzeba, żeby wiał.

W synkretyzmie dziecka nie należy doszukiwać się jakiegoś przeciwdziałania myśleniu logicznemu, ale należy w niem widzieć jakąś genetyczną fazę, w której tkwią zarodki przyszłych związków przyczynowych i logicznych. Synkretyzm to początkowy etap myślenia logicznego, prowadzący psychikę dziecka do przystosowania się do rzeczywistości swego środowiska. Błędem metodologicznem jest

lekceważenie synkretyzmu i domaganie się jego tępienia, gdyż wcześniej czy później myślenie zapomocą globalnych niezanalizowanych schematów rozwinie się i przerodzi w myślenie logiczne. Synkretyzmu więc nie można tępić, gdyż byłoby to hamowaniem psychicznego rozwoju dziecka, lecz można przyśpieszyć jego przejście w formy myślenia logicznego przez przyśpieszenie procesu selekcji i wzajemnej redukcji schematów globalnych. Dzięki tej selekcji i redukcji owych schematów rozwinie się współrzędnie analiza szczegółów i synteza całości, które, prowadząc do rozumowania formalnego, czyli dedukcji, stają się doskonałem narzędziem dla wszelkich badań, w których hipotezy są pożyteczne.

Stosunek genetyczny między myśleniem realnem, autystycznem i logicznem. Piaget uważa myślenie dziecka za formę przejściową między myślą autystyczną a socjalną (logiczną) Zdaniem jego, myślenie dziecka w swej strukturze jest myśleniem autystycznem, ale jego dążenia nie są skierowane wyłącznie na zadowolenie potrzeb organicznych, lecz także skierowane na umysłowe przystosowanie się do otoczenia. Egocentryzm wynika z brologicznego egoizmu natury dziecka i związany jest z psychiczną strukturą dziecka, występując niezależnie od jego doświadczeń, sprzecznych z nastawieniem egocentrycznem. Egocentryczne indywidualne myślenie dziecka rozwija się swobodnie aż do chwili, w której wyraźnie wypowie się instynkt społeczny. Do tej chwili obok asocjalności dziecka zjawia się równolegle jego odrębna działalność praktyczna, która nosi wyraźny charakter egocentryczny i egoistyczny.

Osobliwością myślenia dziecka jest synkretyzm. Jest to moment pośredni między myślą logiczną a tem, co psychoanalitycy nazwali „symbolizmem widzeń sennych“. Freud w swych badaniach wykazał, że obrazami widzeń sennych rządzą dwie podstawowe funkcje: a) zgęszczenie, które zlewa pewną ilość różnorodnych obrazów w jeden, i b) przemieszczenie, które właściwości jednego przedmiotu przenosi na inny. Opierając się na powyższem, Piaget twierdzi, że „między funkcjami zgęszczenia i przemieszczenia a funkcjami uogólnienia (które okazuje się rodzajem zgęszczenia) i abstrakcji (która okazuje się rodzajem przemieszczenia), powinny istnieć ogniwa przejściowe. I oto jednym z najistotniejszych tych ogniw okazuje się synkretyzm“.

Jakiż jest stosunek genetyczny między temi trzema rodzajami myślenia: autystycznem, egocentrycznem i logicznem?

Piaget mówi, że „myśl idzie na usługi bezpośredniego zadowolenia potrzeb znacznie wcześniej, niż zostanie zmuszona do poszukiwania prawdy. Najbardziej samorodnie powstające myślenie dziecka—to zabawa czyli jakieś złudne wyobrażenie, które ledwie rodzące się pragnienie pozwala uznawać za już urzeczywistnione. To samo zauważyli wszyscy ci autorzy, którzy obserwowali dziecięce zabawy, zapatrywania i myślenie. To samo w sposób przekonywający stwierdził Freud, ustanawiając, że zasada zadowolenia poprzedza zasadę realności, a przecież myśl dziecka w wieku do 7—8 lat jest przeniknięta skłonnością do zabawy, inaczej mówiąc, do tego wieku nader trudno odróżnia się zmyślenie od myśli, uważanej za prawdę“.

Z powyższego wynika, że myślenie autystyczne ze swą logiką widzeń sennych jest pierwotniejszą formą myślenia, niż myślenie pojęciowe ze swą logiką rozumową, co zgadza się z poglądem Freuda, że Lustrprinzip poprzedza Realitaeprinzip. Z punktu widzenia genetycznego myślenie egocentryczne ze swym synkretyzmem jest pośrednią i przejściową formą w rozwoju myślenia, idącego od autyzmu do logiki. Na podstawie powyższego Piaget usiłuje formą egocentrycznego myślenia ogarnąć wszystkie przejawy psychiki dziecka, jego myślenia i postępowania, widząc w nich u dzieci w wieku do 7—8 lat asocjalny charakter, od tego wieku zmniejsza się szybko współczynnik egocentryzmu, ustępującego z działania i myślenia, skierowanego na bezpośrednie spostrzeganie, a później z myślenia czysto słownego, nie związanego z działaniem, którem, jako myśleniem abstrckcyjnem, dziecko najtrudniej się posługuje (rozumienie słowne).

„Nawet doświadczenie—mówi Piaget—nie posiada tyle siły, aby w ten sposób nastawione umysły dziecka wyprowadzić z błądzenia; winę ponoszą różne przedmioty, dzieci — nigdy. Dzikus, wzywający deszcz zapomocą magicznego obrzędu, swe niepowodzenie objaśnia wpływem złego ducha". Nie liczy się on z doświadczeniem. „Doświadczenie przekonywa go jedynie w poszczególnych nader specjalnych technicznych wypadkach (rolnictwo, myślistwo, wytwórczość), jednak ten wieloletni częściowy kontakt z rzeczywistością zupełnie nie wpływa na ogólny kierunek jego myśli". Wprawdzie Piaget mówi dalej, że myśli dziecka nie wolno izolować od czynnikow wychowania i od tych wszyst-

kich wpływów, któremi dorosły otacza dziecko, jednak te wpływy nie odbijają się w dziecku jak na kliszy fotograficznej, lecz asymilują się t. j są deformowane przez żywą istotę, która im podlega, i zagłębiają się w jej własną substancję". Dziecko więc asymiluje i deformuje wpływy socjalne zgodnie z odrębnemi prawami jego psychiki. Rezultatem tej deformacji jest właśnie egocentryzm.

Z punktu widzenia onto - i filo - socjogenezy myślenia autystycznego nie należy uważać za funkcję prymitywną, za początkową formę umysłowego rozwoju tak dziecka, jak i człowieka wogóle, jak to mniema Freud i Piaget. Również i twierdzenie ich, że zasada zadowolenia, rządząca myśleniem autystycznem, poprzedza zasadę realności, rządzącej logiką myślenia rozumowego, nasuwa szereg wątpliwości.

Zdaniem Bleulera, myślenie autystyczne rozwinęło się na podstawie funkcji realnej, która je poprzedza. Mówi on, że „funkcja autystyczna nie okazuje się tak prymitywną jak proste formy funkcji realnej, w pewnem jednak pojęciu jest ona bardziej prymitywna, niż wyższe formy ostatniej w tej postaci, w jakiej są rozwinięte u człowieka. Niższe zwierzęta owładają jedynie funkcją realną; niema takiej istoty, któraby myślała wyłącznie autystycznie. Poczynając od określonego stopnia rozwoju, do funkcji realnej przyłącza się autystyczna i od tej pory rozwija się z nią razem".

W rozwoju funkcji realnej, zdaniem Bleulera, należy wyróżniać cztery etapy: a) najprostsze odruchy, zmierzające do chwytania pożywienia, ucieczki przed wrogiem lub napadu i t. p.;

b) tworzenie się obrazów wspomnień po spełnionych funkcjach realnych, które kierują późniejszemi funkcjami, emocje zaś, związane z temi wspomnieniami wpływają na wybór odpowiedniej dla danej sytuacji formy postępowania;

c) tworzenie się coraz bardziej złożonych pojęć, niezależnych od zewnętrznych wpływów;

d) pojawienie się funkcji logicznej, która, rodząc się z tego, co znane na podstawie przeżyć, przenosi się na to, co nieznane lub niedostępne bezpośredniemu doświadczeniu, czyli z tego, co przeszłe, na to, co przyszłe.

„Jedynie tutaj—powiada Bleuler—może przyłączyć się funkcja autystyczna. Jedynie tutaj mogą istnieć wyobrażenia, które są związanę z uczuciem zadowolenia, które tworzą żądania, zadowalają się ich fantastycznem urzeczywistnianiem i przetwarzają świat zewnętrzny w wyobrażenia człowieka dzięki temu, że nie myśli on (odrzuca) o tem, co nieprzyjemne, co leży w świecie zewnętrznem dołączając do swego wyobrażenia o tym ostatnim to, co przyjemne, wykryte przez niego samego". Z rozwojem myślenia logicznego następuje tworzenie się pojęć coraz bardziej złożonych i zróżnicowanych, co zwiększa zdolnośc przystosowania się do rzeczywistości i zwalnia myślenie i postępowanie od stanów emocjonalnych. Rozwój myślenia logicznego wpływa jednocześnie na rozwój fantazji i wyobraźni, gdyż z rozwojem przystosowania się do rzeczywistości wzrastają nasze emocjonalne pragnienia, które, tworząc się na podstawie wspomnień z przeszłości, wpływają na rozwój wyobrażeń o przyszłości.

W miarę rozwoju psychiki wzrastają różnice między myśleniem logicznem a autystycznem, które wrazie utraty pewnej równowagi, przerodzić się mogą w ostry konflikt, będący źródłem chorób umysłowych.

Freud i Piaget twierdzą, że „myślenie autystyczne jest podświadome“. Myślenie egocentryczne, jako przejściowy etap rozwojowy między podświadomym autyzmem a świadomą logiką, nie jest w swej całości myśleniem świadomem, przez co zbliża się do autyzmu brakiem logiki myślenia, a różni się od tegoż posiadaniem logiki działania.

Zdaniem Bleulera, myślenie autystyczne, rozwijając się łącznie z myśleniem logicznem, może przybierać formy myślenia świadomego, np. świadome marzenie, choć są to bardzo rzadkie wypadki.

„Autyzm normalnie zdrowego człowieka — pisze Bleuler — jest związany z rzeczywistością i operuje prawie wyłącznie normalnie utworzonemi i trwale ustanowionami pojęciami“. Również i egocentryczne myślenie jako przejściowa forma, prowadząca od autyzmu do logicznego myślenia, wskazuje na ścisły i nierozerwalny związek z rzeczywistością.

Tymczasem prof. Piaget, idąc za Freudem, uważa, że autystyczne myślenie, dążące do zadowolenia w swej wyobraźni niezaspokojonych w życiu pragnień, jest myśleniem oderwanem od rzeczywistości, Uważa on, że myślenie autystyczne służy do zaspokojenia potrzeb wewnętrznych, podświadomych, myślenie zaś logiczne jest usiłowaniem przystosowania się do objektywnej rzeczywistości.

Jednakże okazuje się, że wszelkie potrzeby można zadowolić zasadniczo tylko drogą przystosowania się do rzeczywistości, pragnienie bowiem zazadowolenia kieruje myśleniem i postępowaniem dziecka, zmuszając je do przystosowania się do rzeczywistości. Stąd zaspokojenie potrzeby i przystosowanie się do rzeczywistości należy rozpatrywać w ich jedności, a nie w ich oderwaniu. Wszak niema jakiegoś przystosowania się organizmu do otoczenia, niezależnego od jego wewnętrznej potrzeby, ani też niema jekiegoś przystosowania się dla samego przystosowania. Okazuje się więc, że oba rodzaje myślenia zdradzają skłonność przystosowania się do rzeczywistości, tylko myślenie autystyczne to bierny i podświadomy sposób tego przystosowania, a myślenie logiczne—to czynne i świadome przystosowanie się do otoczenia i rzeczywistości, ujmowanej poprzez stosunki społeczne

Tymczasem prof. Piaget, oderwawszy dążność do zadowolenia potrzeb od dążności przystosowania slę do rzeczywistości, uważa myślenie logiczne za jakąś abstrakcję zupełnie oderwaną od potrzeb realnych, pragnień i zainteresowań, a myślenie autystyczne za zaspokajanie nierealnych, oderwanych od rzeczywistości potrzeb. Jak niema zaspokojenia potrzeb bez przystosowania się do rzeczywistości, jak niema potrzeb dla samych potrzeb lub przystosowania się dla przystosowania się, tak niema jakiegoś czystego myślenia, które byłoby przystosowaniem się do rzeczywistości bez odczuwania potrzeby zaspokojenia swych pragnień, słowem myślenia, oderwanego od wszystkiego, co ziemskie i niema takiego myślenia,

które byłoby zaspokajaniem potrzeb, całkowicie oderwanych od realności.

Tymczasem Piaget wyraźnie powiada, że „Jedyną funkcją autystycznego myślenia to dążność do natychmiastowego (bezzwłocznego) zadowolenia swych potrzeb i zainteresowań, to deformacja rzeczywistości w celu nagięcia jej do „ja".

Początkowe realne myślenie dziecka nie może być rozgraniczane na wyobrażeniowe i pojęciowe. Wyobraźnia i pojęcia, narastając stale, stają się sprzecznościami. Jednak ich jedność zawarta już jest w najprostszem uogólnieniu; ugólnienie takie, z jednej strony, stając się pojęciem, zrywa z rzeczywistością, z drugiej, jest prawdziwem odbiciem tej rzeczywistości, rozumie się, z pewną domieszką fantazji, która dopełnia zbyt uogólnioną treść.

W miarę więc rozwoju myślenia realistycznego narastają w umysłowości dzieci dwie sprzeczne formy myślenia, z jednej strony myślenie wyobrażeniowe , emocjonalne i subjektywne, a z drugiej, myślenie pojęciowe, rozumowe i objektywne. Obie te formy myślenia normalnie zawsze się wiążą w umysłowości z rzeczywistością i nigdy nie występują w oderwaniu od siebie jako samodzielne rodzaje myślenia, gdyż przeciwnie, dopełniają się wzajemnie, tworząc nierozerwalny splot myśli.

Stosunek mowy do myślenia dziecka. Prof. Piaget, zresztą zupełnie słusznie, opiera się na twierdzeniu, że rozwój mowy i myślenia dziecka zachodzi w związku z uspołecznianiem się jego, gdyż mowa i myślenie logiczne są wytworem tego uspołeczniania się. W przeciwieństwie do człowieka

dorosłego, który myśli socjalnie nawet wtedy, gdy jest sam, dziecko myśli egocentrycznie nawet wtedy, gdy jest w społeczeństwie rówieśników.

Zdaniem prof. Piaget'a, dziecko w wieku do lat 7—8 opanowane jest jeszcze bardzo silnie przez egocentryzm. Ponieważ nastawienie egocentryczne nie rodzi potrzeby porozumiewania się z otoczeniem, więc nic dziwnego, że tylko nieznaczna ilość myśli egocentrycznych znajduje swój wyraz w mowie głosowej dziecka, w mowie, która jest przecież wytworem społecznym.

Jeśli koeficjent (współczynnik) egocentryzmu w mowie dziecka Piaget ustala przeciętnie na 54 — 60 °/₀ u dzieci w wieku od 3 do 5 lat i 44 — 47 °/₀ u dzieci w wieku od 5 do 7 lat, to koeficjent egocentryzmu myślenia byłby znacznie wyższy. Dziecko ukrywa w sobie ogromną ilość myśli egocentrycznych, które są niewyrażalne z braku odpowiednich środków, rozwijających się pod wpływem współżycia socjalnego i związanej z nim konieczności porozumiewania się z innymi oraz potrzeby stawania na stanowisku innego „ja". To co w myśleniu dziecka jest uspołecznione, wyraża się w postaci mowy uspołecznionej, zarówno słownej, jak i mimiczno-somatycznej. W tej to mowie dziecko porozumiewa się z innymi, przeprowadza wymianę myśli, prosi, grozi, nakazuje, krytykuje, pyta i t. p.

Co się tyczy mowy egocentrycznej, to ta, zdaniem Piaget'a, nie jest środkiem porozumiewania się, ani też nie służy celom międzyspołecznego obcowania, ale zgodnie z tem, co mówi Janet o krzyku, towarzyszącym czynnościom, towarzyszy działalności i przeżyciom dziecka bez żadnych związków

wewnętrznych z temi czynnościami, wprost na podstawie jakiejś zgodności, nie wpływając na zmianę tych czynności. Mowa ta, będąc raczej werbalnem widzeniem sennem, niż uzewnętrznieniem realnego myślenia, jest prawie zupełnie niezrozumiała dla otoczenia. Będąc uzewnętrznieniem myślenia egocentrycznego, rządzącego się logiką marzeń i widzeń sennych, którego podstawowem prawem jest potrzeba zadowolenia, formą zaś — złudne wyobrażenie, które w postępowaniu dziecka wyraża się w formie zabawy, mowa egocentryczna nie spełnia jakiejś ważniejszej funkcji w postępowaniu dziecka, jest jakimś pobocznym produktem aktywnej działalności dziecka, służącym dla własnego zadowolenia.

Nic dziwnego, że mowa, która nie spełnia pożytecznej funkcji w przeżyciach i postępowaniu dziecka, w miarę rozwoju jego psychiki i przełamywania egocentrycznego nastawienia umysłowego, która najdłużej przejawia się w sferze abstrakcyjnego myślenia, bo aż do 11 — 12 lat życia dziecka, bezpowrotnie zanika.

Właściwa rola mowy egocentrycznej. Okazuje się jednak, że jeżeli samodzielną pracę dziecka będziemy utrudniać, stwarzając różnorodne przeszkody, to współczynnik egocentryzmu mowy dziecka znacznie się podwyższy. Prof. Claparède twierdzi, że uświadamianie automatycznej czynności zachodzić może głównie tylko wtedy, gdy uskutecznianiu tej czynności staną na przeszkodzie jakieś trudności. Trudności te i przeszkody zmuszają wykonawcę do obmyślania i uświadamiania sobie swych czynności, swej pracy. Temu uświadamianiu zwykle towarzy-

szy mowa wewnętrzna, lub zewnętrzna. Ta ostatnia, wyrażając się w formie krótkich okrzyków, pozornie bezsensownych powiedzeń, zwrotów, często przekleństw, czyni wrażenie czegoś bardzo subjektywnego i emocjonalnego, nie związanego z bezpośrednią rzeczywistością. Wszelka mowa, tak zewnętrzna jak i wewnętrzna, towarzysząca działaniu, spełnia poważną funkcję, bo funkcję obmyślania.

I oto przy badaniu mowy i myślenia dziecka nasuwają się dwie hipotezy, które stawiam w formie pytającej:

a) Czy rzeczywistość, niedostatecznie przez dziecko opanowana, stwarzając ogromne przeszkody w uskutecznianiu czynności dziecka i w procesie przystosowania się dziecka do rzeczywistości, nie jest właśnie tym głównym czynnikiem, który wywołuje zjawisko egocentrycznej mowy dziecka?

b) Czy pojawienie się mowy egocentrycznej nie jest świadectwem tego, że w myśleniu dziecka zachodzi proces uświadamiania sobie swej działalności w postaci próby obmyślania jej przebiegu i rozplanowania w słowach i w postaci świadomego przystosowania się do rzeczywistości?

Jeśli egocentryczna mowa jest świadectwem procesu obmyślania, które wynika z uświadamiania sobie przebiegu danej czynności na podstawie piętrzących się przeszkód, uniemożliwiających jej spełnienie w sposób automatyczny, to mowa egocentryczna w rzeczywistości jest myśleniem głośnem. Gdyby zapytać dziecko starsze, w wieku powyżej 12 lat, zajęte obmyślaniem sposobu spełnienia określonej czynności, której stanęły na przeszkodzie

różne trudności, o czem myśli, lub gdyby polecono mu podczas obmyślania wypowiadać głośno to, o czem myśli — to okazałoby się, że ta mowa jego miałaby wyraźny charakter egocentryczny. Obmyślanie, które u dzieci dokonywa się w mowie głośnej, zewnętrznej, u starszych dokonywa się w mowie bezgłośnej, wewnętrznej.

Ze stanowiska psychologji funkcjonalnej to wszystko, co człowiek starszy obmyśla w milczeniu, jest mową wewnętrzną, indywidualną, gdyż służy indywidualnemu, a nie społecznemu przygotowaniu. Egocentryczna zewnętrzna mowa dziecka i wewnętrzna mowa dorosłego, zdradzają wyraźne pokrewieństwo swych funkcyj indywidualnego obmyślania, są mową dla siebie, a nie dla otoczenia, nie spełniają funkcji społecznej.

Zewnętrzna egocentryczna mowa dziecka i wewnętrzna obmyślająca mowa człowieka dorosłego posiadają wspólne strukturalne właściwości. Obie są silnie związane z działaniem, a przez nie i z bezpośrednią rzeczywistością, wyrażając jakieś związki myślowe między sposobem spełnienia działania a spostrzeganiem całości sytuacji. Stąd niema tu potrzeby odzwierciadlania sytuacji w słowach lub udzielania swych myśli otoczeniu, gdyż mowa ta jest głośnem obmyślaniem w warunkach czysto indywidualnego doświadczenia.

Rozpatrując mowę obmyślającą w oderwaniu od tego działania, z którem jest związana, i od tej sytuacji, w której się zrodziła, doprowadzamy do tego, że staje się ona pobocznym produktem aktywnej działalności, jakimś jej bezwartościowym akom-

panjamentem, robiącym wrażenie czegoś niejasnego, skróconego, niedopowiedzianego, zupełnie niezrozumiałego dla otoczenia.

W świetle powyższego okazuje się, że egocentryczna mowa stosunkowo dość wcześnie wypełnia w działalności dziecka bardzo poważną rolę. Jest ona funkcją obmyślania działalności dziecka, którą dziecko uświadamia sobie wskutek gromadzących się trudności w przebiegu jego czynności. Egocentryczna mowa jest środkiem świadomego planowania i rozwiązywania trudności. Będąc praktyczną intelektualną funkcją obmyślania, kieruje ona czynnościami dziecka, zmieniając jego instynktowo automatyczną działalność w postępowanie świadome, celowe i zamierzone.

Egocentryczna mowa dziecka, jako funkcja głośnego myślenia, dzięki świadomemu obmyślaniu i planowaniu czynności, rozwija logikę działania i wpływa dodatnio na dalszy rozwój nowych form myślenia dziecka, bynajmniej nie przeciwdziałając temu rozwojowi, jak mniema Piaget.

W egocentrycznej mowie należy więc widzieć nie jakiś bezwartościowy „produkt aktywnej działalności dziecka", skazany w dalszych fazach rozwoju na zagładę, ale w niej widzieć jakieś stadjum przejściowe, noszące wybitny charakter intelektualny i prowadzące od zewnętrznej mowy, jako funkcji społecznej, do mowy wewnętrznej, jako funkcji indywidualnej.

Zresztą sam proces normalnej indywidualizacji zachodzić może na podstawie uspołecznienia, a nigdy odwrotnie, jak przypuszcza teorja Piaget'a,

która stwierdza, że mowa indywidualna dziecka przeradza się w mowę socjalną.

Jeśli wszelkie obmyślanie, ze stanowiska psychologji funkcjonalnej, dokonywa się zapomocą bezgłośnej wewnętrznej mowy, to, gdy porównamy wewnętrzną obmyślającą mowę dorosłego z zewnętrzną egocentryczną mową dziecka, okaże się, że współczynnik (koeficjant) egocentrycznej mowy dorosłego jest znacznie wyższy, niż dziecka.

Zewnętrzna egocentryczna mowa dziecka, często niezrozumiała dla otoczenia jako mowa pełna skrótów i niedomówień, mająca pozory mowy alogicznej, zdradza wyraźną tendencję do uproszczeń, skrótów, przechodząc stopniowo w mowę wewnętrzną. Szybki spadek egocentrycznej mowy u dzieci w wieku od 7—8 lat jest właśnie świadectwem przemiany mowy zewnętrznej, egocentrycznej w mowę wewnętrzną, obmyślającą pod wpływem współżycia i współpracy środowiska szkolnego. Szybki spadek koeficjentu egocentryzmu w mowie dzieci tego wieku tłumaczy się tem, że sposób głośnego obmyślania staje się utrudnieniem dla wspólnej pracy, wskutek czego obmyślanie ciche staje się koniecznością w takich warunkach.

Początkową funkcją mowy dziecka, wbrew twierdzeniom prof. Piaget'a, jest funkcja oddziaływania na otoczenie, a więc funkcja socjalna. W miarę zwiększania się rzeczywistych trudności w działalności dziecka rozwija się mowa obmyślająca, indywidualna, mowa egocentryczna, nie spełniająca wprawdzie funkcji społecznej, ale mająca wyraźne cechy intelektualnego, świadomego zamierzania i planowania. W świetle powyższego, a wbrew

przekonaniom Piaget'a, mowa egocentryczna nie zawsze jest wyrazem autystycznych form myślenia dziecka, nie jest odzwierciadleniem t. zw. egocentryzmu myślenia, rządzącego się logiką widzeń sennych i marzeń, czyli synkretyzmem, gdyż często spełnia ona funkcję realistyczną, zbliżoną do logiki myślenia rozumowego.

Stąd trudno się zgodzić z twierdzeniem Piaget'a, że mowa egocentryczna jest głównie świadectwem myślenia egocentrycznego, że wysoki współczynnik egocentryzmu mowy dziecka świadczy o podobnym a nawet wyższym współczynniku egocentryzmu w myśleniu dziecka, że dzieci w wieku do 7—8 lat myślą i działają bardziej egocentrycznie niż dorośli, gdyż świadczyć ma o tem wysoki procent egocentryzmu w mowie dziecka.

Genetyczny stosunek mowy do myślenia. Z powyższego można wyprowadzić prosty i logiczny wniosek, że mowa i całe postępowanie dziecka mogą przejawiać w sobie charakterystyczne synkretyczne właściwości myślenia dziecka, ale nie mogą być jego wyrazem, gdyż myślenie egocentryczne, związane ze światem intymnych przeżyć dziecka, nie udziela się zasadniczo otoczeniu zapomocą mowy, jako produktu społecznego. Od pierwszych lat życia dziecko jest opanowane przez społeczne realne myślenie, które stopniowo rozwija obie swe formy: wyobrażeniową (autystyczną) i pojęciową (logiczną). Rozwój myślenia logicznego dokonywa się nie na podstawie bezpośredniego przejścia od autyzmu do logiki, od podświadomych wewnętrznych emocjonalnych pragnień do świadomych celowych działań i zamie-

rzeń, od indywidualności do uspołecznienia, ale od rozwoju myślenia realnego w postaci funkcji głośnego obmyślania do logicznych uogólnień (pojęć), od uspołecznienia do indywidualności, od podświadomych realnych działań przez obmyślanie do świadomych celowych zamierzeń.

Obserwując rozwój mowy dziecka, bardzo łatwo można zauważyć, że w pewnym wieku następuje wyraźne zróżnicowanie się jej na mowę komunikującą, socjalną i mowę egocentryczną, indywidualną, obmyślającą. Rozumie się, że jeśli wogóle mowa dziecka, tak komunikująca, jak i obmyślająca, rodzą się na podstawie oddziaływania socjalnego, które w psychice dziecka, rządzącej się jeszcze odrębnemi prawami, ulega deformacji, to w mowie tej muszą przejawiać się często pewne właściwości, związane z synkretyzmem myślenia. Jednak pamiętać trzeba, że mowa komunikująca, spełniająca funkcję socjalną, jak i mowa obmyślająca, spełniająca funkcję indywidualną, są formami jednej socjalnej mowy, gdyż niema mowy, która byłaby mową nieuspołecznioną.

Na podstawie wspożycia socjalnego rodzi się mowa socjalna, komunikująca, z której drogą przeniesienia form socjalnych w sferę osobistych funkcyj psychicznych wydziela się mowa obmyślająca. Wszelki spór, wynikły w zespole, prowadzi do dyskusji, która daje początek rozwojowi rozmyślania i rozumowania. To potwierdzają badania Piaget'a. Z chwilą, gdy rodzi się odpowiednia sytuacja, zmuszająca do obmyślania, dziecko, podobnie jak przedtem rozmawiało z innymi, zaczyna mówić samo do siebie, myśląc głośno. Jest to

mowa egocentryczna, która ze stanowiska psychologji funkcjonalnej spełnia funkcję mowy wewnętrznej, obmyślającej, a która jest przejściem do owej mowy wewnętrznej, będącej podstawą myślenia tak logicznego jak i autystycznego. Mowa egocentryczna dziecka staje się naprzód wewnętrzną psychologicznie, a później i fizjologicznie.

Egocentryczna więc mowa dziecka nie jest mową oderwaną od praktycznej działalności i rzeczywistości, lecz przeciwnie, jest z niemi ściśle związana. Intelektualizując się, staje się ona środkiem tworzenia zamierzeń i planów w świadomej i rozumnej działalności dziecka, która dzięki temu staje się coraz bardziej złożoną. Wbrew poglądom Piaget'a, mowa obmyślająca, egocentryczna, wiążąc się z rzeczywistością, powoduje, iż rzeczy urabiają umysł dziecka, że dziecko, dzięki mowie obmyślającej, przystosowuje się do rzeczywistości w sposób aktywny, a nie przejmuje jej w formie abstrakcyjnej jako bierne odbicie w swych spostrzeżeniach.

Ma rację W. Stern, gdy w „Die Kindersprache" (II aufl — 1929) powiada, że Piaget nie wziął pod uwagę znaczenia socjalnej sytuacji. Dziecko mówi więcej egocentrycznie lub mniej w zależności nie tyle od wieku, ile od warunków środowiska, w którem się znajduje.

Reasumując powyższe, dochodzimy do następujących wniosków.

1) Proces rozwoju myslenia dziecka postępuje nie od autyzmu poprzez egocentryzm do logiki, ale od myślenia realistycznego, rodzącego się na podstawie funkcji realnej, do dyferencjacji tego

myślenia na myślenie autystyczne i logiczne, które, w miarę swego rozwoju, coraz bardziej się różnicują.

2) Rozwój mowy dziecka, wbrew poglądowi Watson'a, przedstawiającego ten rozwój w postaci schematu — mowa zewnętrzna — szept — mowa wewnętrzna, oraz wbrew poglądowi Piaget'a, wyobrażającego ów przebieg w postaci schematu — przedjęzykowe autystyczne stadjum — mowa egocentryczna — mowa socjalna, ma przebieg następujący: przedjęzykowe stadjum funkcji realnej — zewnętrzna mowa komunikująca i obmyślająca — wewnętrzna mowa obmyślająca (egocentryczna).

3) Proces rozwoju myślenia i mowy dziecka idzie nie od tego, co indywidualne, do tego, co socjalne, ale odwrotnie — od tego, co socjalne, do tego, co indywidualne, od logiki działania do logiki myślenia i od autyzmu obrazowego (wyobrażeniowego) do autyzmu słownego (pojęciowego).

W świetle powyższego okazuje się, że wyniki badań Piaget'a i jego teorję należałoby poddać odpowiednim badaniom, które potwierdziły zgodność wykrytych przez niego faktów z rzeczywistością i uporządkowały jego wyjaśnienia teoretyczne, opierając je na monistycznej metodologji prawdziwej, a nie jednostronnej filozofji.

VIII. Psychologja jako nauka o subjektywnych przeżyciach, świadomości i postępowaniu człowieka.

Świat rzeczywistości poznajemy zapomocą świadomości, która odtwarza go przez doświadczenie i myślenie racjonalne (logiczne), czyli myślenie kategorjami pojęć.

Doświadczenie jako forma poznania. Bezpośrednio - aktywne doświadczenie zapomocą twórczej praktyki i ustawicznego eksperymentowania ujmuje ze świata realnego tylko poszczególne różnorodne formy i zjawiska, ich oznaki i właściwości oraz istniejące między niemi czysto zewnętrzne (przestrzenne i statyczne) związki i współzależności.

Doświadczenie wrażeniowe (zmysłowe) zastępuje rozróżnianie prawidłowości i przyczynowości, konieczności i przypadkowości zwykłem zewnętrznem uwarunkowaniem, dalekiem od wyjaśnienia genezy i istoty bytu. Treścią więc doświadczenia jest bezpośrednia rzeczywistość, odtworzona w for-

mie czysto zewnętrznej, opisowej, analistycznej i indukcyjnej, pozbawiona wewnętrznych związków, które ogarniają realność w jedną całość i wykrywają jej istotę, podstawy i prawa rozwoju. To, co występuje w naszem bezpośredniem doświadczeniu, jest przez zmysły wyanalizowane, wyrwane z wszechogólnych wspólnych związków jednej wielkiej całości, której na imię Świat. Tej wielkiej jedności świata samo zmysłowe doświadczenie w całości ogarnąć nie potrafi, gdyż odtwarza ją zbyt jednostronnie, bo powierzchownie. Nic dziwnego, że empiryczna psychologja i nowsze kierunki psychologji, opierające się głównie na doświadczeniu i zewnętrznych przejawach, jako stronie objektywnej, i pragnące zewnętrzne złożone formy sprowadzić do prostych elementów, mają wyraźny charakter opisowy, analityczny, indukcyjny — a przez to i jednostronny.

Myślenie jako forma poznania. Pragnąc poznać i wyjaśnić fakty rzeczywistości, odbite w bezpośredniem doświadczeniu, należy na podstawie wszechstronnego i pogłębionego badania wykryć ich prawidłowości, wewnętrzne związki, rozwój i istotę. Tę drugą stronę rzeczywistości poznajemy zapomocą racjonalnego myślenia, myślenia pojęciami, które dociera do przyczynowości wewnętrznej i zewnętrznej bytu. Wykrywa też ono prawa kształtowania się samego poznania, wyjaśniając tak treść doświadczenia, jak i jego formy. Treścią więc myślenia logicznego (pojęciowego) jest rzeczywistość pośrednia, dana w doświadczeniu, ujęta w formę kauzalno-dynamiczną, łączącą poszczególne fakty

odbitej rzeczywistości w całość świata realnego przez objaśnienie, syntetyzowanie, dedukowanie. Dawna psychologja racjonalna, odrzuciwszy doświadczenie i pozbawiwszy poznanie realnej rzeczywistości, popadła w drugą jednostronność, w syntezę.

Doświadczenie, mogące ogarnąć tylko cząstkę rzeczywistości, wyrywa z ogólnych, bezpośrednio dla siebie niedostępnych, związków i praw całości świata poszczególne formy i zjawiska, które, jako złożone syntetyczne całości (struktury), poddaje analizie w celu poznania ich charakteru, mechanizmu i treści. Myślenie racjonalne natomiast dane treści doświadczenia i rezultaty analizy rozwija i syntetyzyje w celu wykrycia ich wewnętrznych związków, rozwoju i istoty.

Świadomość jako jedność form poznania. Pełne więc i wszechstronne poznanie opiera się nie na samem doświadczeniu lub samem racjonalnem myśleniu, ale na świadomości, będącej organiczną jednością przeciwległych form poznania, doświadczenia i myślenia — syntezy i analizy, która od konstatowania, opisu i badania zjawisk rzeczywistości przechodzi do poznania istoty ich całości. Stąd w świadomości ma swe odbicie i całość i części, które odzielnie nie istnieją i samodzielnie nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od wzajemnych związków i współzależności, wzajemnej jedności, tożsamości i sprzeczności, przedstawiających istotę świata i jego rozwój.

Ta jedność ogólnego i poszczególnego, całości i części, syntezy i analizy tożsamości i sprzecznosci występuje tak w doświadczeniu, jak i w myśleniu lo-

gicznem (pojęciowem). Stąd w myśleniu przejawia się tendencja do opanowania zjawisk poprzez ogólne związki, zaś w doświadczeniu — tendencja do opanowania ogólnych związków, istoty i genezy tych zjawisk poprzez pogłębione i wszechstronne ich badanie. Dzięki więc tej jedności i wzajemnych współzależności doświadczenia i myślenia logicznego (czyli pojęciowego) droga poznawania bytu idzie tak od części do całości, od pojedynczego do ogólnego, od analizy do syntezy, od indukcji do dedukcji, jak i odwrotnie — od całości do części, od ogólnego do pojedyńczego, od syntezy, do analizy, od dedukcji do indukcji.

Świadomość jest więc jednością sprzeczności: myślenia i doświadczenia, teorji i praktyki, poznawania i konstatowania, objaśniania i opisywania, dynamiki i statyki, subjektu i objektu, tego co psychiczne i tego, co fizyczne, tego co wewnętrzne i tego co zewnętrzne, istoty i zjawiska, całości i części, jedności i różnorodności, jakości i ilości, formy i treści, tego, co ogólne i tego, co poszczególne, tego, co pośrednie i tego, co bezpośrednie, dedukcji i indukcji, syntezy i analizy, racjonalizmu i empiryzmu. Świadomość jest więc syntezą rozumowo-wrażeniowego poznania.

Nieprzestrzeganie owych praw poznania, zawartych w świadomości, jako jedności doświadczenia i myślenia racjonalnego, ograniczanie poznania do jednej tylko z tych form — doświadczenia lub myślenia pojęciami, analizy lub syntezy, indukcji lub dedukcji — grozi jednostronnością i iluzorycznością. Pełne i wszechstronne poznanie rzeczywistości winno być produktem nietylko samego bez-

pośredniego doświadczenia, ani tylko racjonalnego myślenia, ale produktem racjonalnego empiryzmu, obmyślonego doświadczenia, słowem, produktem świadomości.

Nic dziwnego, że psychologja, tak subjektywna, jak i objektywna, oparta na ograniczonej jednostronnej metodologji, nie może objąć całości życia psychicznego. Odstąpiwszy od monistycznej metodologji dawnej filozofji i nie doceniając jedności, współzależności i wzajemnych przejść przeciwieństw, jako podstaw wszelkiego rozwoju, wykrywanej przez fakty naukowe, potwierdzające jedność form świata, psychologiczne kierunki rozwijają tylko jedną stronę globalnej dwuczłonowej sprzeczności, bez brania w rachubę drugiej, tracąc przez to możność ujęcia całości, oraz wykrycia jej istoty i praw genezy. Opierając się we wszelkich badaniach tylko na samem doświadczeniu, tracimy możność poznania wewnętrznych związków, podstaw i praw rozwoju oraz jedności świata, traktując go jako połączenie zjawisk i rzeczy. Opierając się w badaniu tylko na myśleniu, racjonalizujemy rzeczywistość, pozbawiając myślenie konkretności. Opierając poznawanie na analizie, sprowadzamy syntezę do zewnętrznej sumy poszczególnych części, a jej jakość — do ilości zewnętrznych właściwości, przez co pozbawiamy całość tej jedności strukturalnej i odrębności jakościowej, której niema ani w poszczególnych jej częściach, ani w ich sumie, gdyż synteza jest formą rozwoju zesyntetyzowanych elementów. Opierając poznawanie na syntezie, nie liczymy się z poszczególnemi elementami, ani konkretną ilością, poświęcając całości poszczególne zjawiska dla istoty całości.

Słowem, nie wolno rozbijać jedności przeciwieństw, będących podstawą wszelkiego rozwoju, i poświęcać jednej strony dla drugiej, logiki dla empiryki, tego, co ogólne, dla tego, co poszczególne, całości dla części, formy dla treści, teorji dla praktyki, dedukcji dla indukcji, istoty dla zjawiska, objektu dla subjektu, tego, co wewnętrzne, tego, co zewnętrzne, objaśnienia dla opisu, dynamiki dla statyki — i odwrotnie. Tylko jedność zewnętrznych i wewnętrznych związków, form i czynników oraz ich wzajemne przenikanie może doprowadzić do poznania konkretnej treści i form rozwoju. W przeciwnym wypadku zawsze popadniemy w jednostronność, w jaką popadali racjonaliści, którzy, oparłszy się na logice, czyli ogólnych zasadach i formach myślenia, traktują wszelką naukę jako system formalno-logicznych rozważań i dedukcyjnych określeń, pozbawiając ją objektywności i konkretności dla abstrakcji; lub popadniemy w tę jednostronność, w jaką popadli empirycy, którzy przyjąwszy za podstawę bezpośrednie wrażeniowe doświadczenie, uważają naukę za rezultat usystematyzowanych i sklasyfikowanych danych doświadczenia i za system indukcyjnych opisów.

I oto jako protest przeciw dotychczasowej jednostronności nauk psychologicznych, jako próba pokonania jednostronności empiryczno-introspekcyjnej subjektywnej psychologji, powstały nowe, omówione już, kierunki psychologiczne, jak psychoanaliza, strukturalizm, ejdetyka i teorje Piaget'a. Kierunki te stwarzają nowe metodyki badań, nowe systemy pojęć i określeń, wykrywają nowe fakty, nowe strony i formy psychicznej działalności, którą traktują, wbrew dotychczasowym mniemaniom, tak subjekty-

wistów, jak i objektywistów, jako jedność i całość. Pogłębiają one subjektywne i objektywne metody badania przez syntezę metod subjektywnych i objektywnych, oraz przez stwarzanie wspólnych pojęć, traktując reakcje i zewnętrzne czynności jako formy psychicznej działalności, procesy zaś świadomości jako stany psychiczne, które bez fizjologicznych przejawów nie występują. Psychoanaliza, strukturalizm i ejdetyka, wykazują jedność psychicznych i fizjologicznych procesów bez podkreślania ich tożsamości.

Pojęcie metody. Poznanie psychiki, jak i wszelkie poznanie wogóle, musi być poznaniem objektywnem, uświadomionem i przemyślanem, opartem na organicznej jedności myślenia, usiłującego poprzez ogólne wewnętrzne związki zawładnąć zjawiskiem, i doświadczenia, dążącego do wykrycia istoty, genezy i ogólnych związków przez wszechstronne badanie danego zjawiska. Pamiętać trzeba, że mechanizmami analizy, rozróżniającej konkretne warunki, są analizatory, t. j. organa zmysłów, syntezy zaś — kora półkul mózgowych. Psychologja więc jako nauka powinna się oprzeć na jednolitej wspólnej metodzie, realizującej jedność doświadczenia wrażeniowego i myślenia kategorjami pojęć konkretnych, napełnionych treścią usystematyzowanego doświadczenia, gdyż doświadczenie, ogarniające zjawiska świata realnego tworzy treść i określa formy myślenia, myślenie zaś, które objaśnia materjał dany w doświadczeniu, jest odbiciem praw rzeczywistości. Wszak obecnie przeżywany kryzys psychologji — to kryzys form myślenia wywołany szybkim rozwojem praktyki naukowej i wzrostem treści. Rozwijająca

się treść naukowa już nie mogła pomieścić się w skostniałych, ograniczonych i nieplastycznych kategorjach i pojęciach formalnej logiki, będącej nauką o zewnętrznych niezmiennych, nieplastycznych i ograniczonych formach myśli, nie liczącą się z ich treścią, operującą abstrakcyjnemi i stałemi pojęciami, które określają tylko zewnętrzną i powierzchowną stronę rzeczywistości. Logika powinna być nauką o wewnętrznych sprzecznościach, wyłączających i uzależniających się wzajem, gdyż w nich leży droga poznania istoty i genezy tego, co objektywne, i tego, co subjektywne. W walce tych sprzeczności zawarte jest źródło ruchu, w ich wzajemnem przenikaniu — tworzenie się jakościowych zmian, w ich syntezie—tworzenie się nowych form, nowych typów związków, zawierających w sobie nowe prawa i jakości, których niema w każdym oddzielnym syntetyzowanym elemencie i w ich sumie. Myślenie i doświadczenie są jednością formy i treści. Myślenie należy pojmować jako proces tworzenia i rozwijania pojęć i ich kategoryj, które w swe prawa i formy wlewają ogólne prawa i treści świata. Pojęcia i ich kategorje są wobec tego tak samo plastyczne i rozwijalne, jak i samo myślenie. Dzięki temu mogą one odtwarzać genezę rzeczywistości.

Między myśleniem a rzeczywistością, teorją a praktyką, logiką a empiryką, formą a treścią istnieją związki nietylko zewnętrzne, ale i wewnętrzne. Wykazują one zgodność praw myślenia i rzeczywistości oraz dają możność poznania genezy i istoty rzeczy i zjawisk. W rozwoju form myślenia przejawia się rozwój ich treści.

Pojęcie nauki. Takie pojmowanie treści i metody psychologji może w rezultacie dać prawdziwe i głębokie jej ujęcie jako nauki. Każda bowiem nauka musi być traktowana jako proces przechodzenia od tego, co zależne do tego, co absolutne, drogą kulturalno-społecznego rozwoju aktywnej działalności ludzkiej. Proces ten powinien wyrażać się w formie konkretno-praktycznego opanowania przyrcdy oraz syntetyzować historycznie rozwijające się doświadczenie i myślenie w postaci logicznie uzasadnionych konkretnych pojęć i objektywnych form myślenia, które odtwarzają jedność, ogólne związki, podstawy, formy i rozwój rzeczywistości. Tak pojętej nauce winna odpowiadać metoda, objaśniająca i uzasadniająca dane zjawiska zapomocą racjonalnego odtwarzania w myśleniu ogólnych związków i jedności przeciwieństw, przez wszechstronne eksperymentalne badanie tych zjawisk zapomocą najróżnorodniejszych metodyk. Metoda bowiem uzasadnia naukę, rozwijając się i konkretyzując; nauka zaś realizuje i konkretyzuje metodę, rozwijając swą treść.

Monistyczna metodologja. Objektem badań wiedzy ludzkiej jest historja przyrody i człowieczeństwa. Każda poszczególna nauka bada jakąś cząstkę tego objektu, starając się przyswoić rozumowi ludzkiemu jedną ze stron poznawanego świata. Każda z tych stron może być poznana i zrozumiana tylko w związku z innemi stronami tych zjawisk, które bada dana nauka, tylko w związku z całością badanego objektu. Wszelkie wykrywane związki i zależności między zjawiskami tylko wtedy mogą być zgodne z rzeczywistością, jeśli będą badane nie

w oderwaniu od jedności i całości badanego objektu, ale właśnie w związku z nim. Aby podczas badań, przeprowadzanych nad poszczególnemi zjawiskami przez poszczególne nauki, nie zatracić z oczu jedności poznawanego świata, niezbędne jest oparcie wszelkich nauk na jednolitej, wspólnej i [ogólnej metodologji, która ustanawia związki i zależności między poszczególnemi zjawiskami świata.

Powszechna monistyczna metodologja nauk, wskazując stale na jedność świata w jego całości różnorodnych zjawisk, zabezpiecza jedność między poszczególnemi i odrębnemi naukami. Wszak jednemu objektowi badań, jakim jest historja przyrody i człowieczeństwa, winna odpowiadać jedna ogólna wiedza ludzka, w skład której wchodzą poszczególne nauki. Podstawowym błędem współczesnych różnorodnych kierunków teoretycznych i systemów, stwarzanych przez cały szereg uczonych, jest właśnie rozpatrywanie określonych zjawisk bez związku z innemi zjawiskami, w oderwaniu od tej wielkiej całości, której są maleńką cząstką, a której na imię świat. Wszak rezultaty badań jednych nauk winny być podstawą dla badań innych nauk. Rozumie się, że oprocz ogólnej wspólnej metodologji każda nauka posiada odrębne metody, zapomocą których wykrywa i ustanawia określone prawidłowości badanych przez siebie zjawisk.

Stosunek subjektu do objektu. Subjektywna psychologja, odstąpiwszy od dawnej ogólnej, monistycznej teorji psychologji i jej sposobu całostkowego ujmowania zjawisk subjektywnych w postaci „duszy", zajęła się badaniem zjawisk psychicznych

jako zbioru wewnętrznych stanów, przeżyć, podporządkowując im postępowanie i traktując działalność życiową człowieka jako subjektywno-psychiczną.

Psychologja objektywna natomiast, stworzywszy naprawdę „metafizyczne teorje” o objektywnej niepoznawalności psychiki, zajęła się badaniem tylko postępowania objektywnego jako zewnętrznej działalności organizmu, jako działalności jego aparatów i organów, podporządkowując tej objektywno-fizjologicznej działalności, traktowanej jako nagromadzenie reakcyj i refleksów i samą psychikę. Utożsamianie psychiki z postępowaniem, a postępowania z psychiką, utożsamianie objektu z subjektem, a subjektu z objektem jest takimże błędem, jak i wzajemne ich odrywanie od siebie, gdyż niema w organizmie człowieka izolowanej psychiki, z jednej, a objektywnej działalności z drugiej strony. Między subjektem a objektem, miedzy subjektywną a objektywną działalnością istnieje jedność, jedność w ich różnicy, ale nie tożsamość. W działalności człowieka mamy objektywizację tego, co subjektywne i subjektywizację tego, co objektywne. Innemi słowy, to, co subjektywne, odtwarza się w tem, co objektywne; to zaś, co objektywne, odtwarza się w tem, co subjektywne.

Dzialalność człowieka jako objektu przejawia się w formie działalności objektywnej, zw. postępowaniem, jako zaś subjektu — w działalności psychicznej, zw. świadomością. Jeśli między subjektem i objektem istnieje jedność (ale nie tożsamość), jeśli działalność człowieka jest również jednością działalności subjektywno-objektywnej, to formą działalności życiowej człowieka jest świadome postępo-

wanie. Postępowanie razem z działalnością życiową i przystosowaniem organizmu tworzą jego objektywną działalność. Subjektywno-jakościową formą działalności ludzkiej jest psychika, zaś objektywno-ilościową formą tej działalności jest postępowanie.

Działalność życiowa człowieka jako organizmu. Dotychczasowe teorje psychologiczne rozpatrują działalność człowieka jako działalność organizmu, uważając społeczeństwo przeważnie za sumę jednostek ludzkich, a środowisko za sumę bodźców, czyli zewnętrznych warunków. Nic dziwnego, że subjektywiści, zajmując się działalnością człowieka—organizmu w formie subjektu, a więc stroną wewnętrzną tej działalności, za przedmiot swych badań uważają świadomość (psychikę i myślenie pojęciami); objektywiści zaś, rozpatrując działalność człowieka - organizmu w formie objektu, a więc stronę zewnętrzną tej działalności, za przedmiot swych badań uważają postępowanie.

Podstawą i istotą wszystkich przejawów i form organizmu jest jego działalność życiowa, będąca dynamicznym systemem jedności i wzajemnego przenikania, rozwijających się w niej sprzecznych form i stosunków, tak wewnętrznych (między filo- i ontogenezą, aparatem i funkcją), tworzących wewnętrzną działalność organizmu (subjektywną), jak i zewnętrznych (między organizmem a środowiskiem), tworzących jego zewnętrzną działalność, objektywną.

Przystosowanie się. Każda działalność życiowa staje się aktywną przez przystosowanie się do danego środowiska. Przystosowanie rozwiązuje

sprzeczności i uzgadnia współdziałanie między częściami i stronami organizmu oraz między organizmem a jego otoczeniem.

Aparat nerwowy. Do regulowania tych sprzeczności i współdziałania między organizmem i zewnętrznym światem oraz ustanawiania wewnętrznych związków między wszystkiemi organami i ich funkcjami, przez które organizm przystosowuje się do rzeczywistości, służy aparat nerwowy, którego formą działalności jest t. zw. postępowanie. Postępowanie jest jednością wszystkich form organizmu, syntezą wszelkich jego procesów i zmian, formą ich związków i uzasadnień. Istotą tej formy działalności życiowej jest proces przystosowania oraz synteza wewnętrznych związkow organizmu i zewnętrznych jego stosunków do otoczenia, mechanizmem zaś—morfologiczne aparaty, których fizjologiczne przejawy są ilościowo momentami przystosowania, psychiczne zaś — jakościowemi.

Postępowanie. Postępowanie więc jest aktywno-konkretną formą działalności całego organizmu, syntetyzującą jego wewnętrzne (subjektywne) i zewnętrzne (objektywne) stosunki, oraz biologiczną formą przystosowania, która łączy w sobie fizjologję i morfologję jako mechanizmy i ilościowe momenty. Bezpośredniemi mechanizmami postępowania są: a) podrażnienie, które przez bodźca, jako zewnętrzne warunki, wywołuje fizyczno-chemiczne, a więc ilościowe, zmiany organizmu i b) pobudliwość, która jako moment jakościowy, urzeczywistnia wewnątrz organizmu syntezę wszystkich związków między aparatami i procesami organizmu a jego stosunkiem

do świata. Zapomocą owych bezpośrednich mechanizmów podrażnienia i pobudliwości postępowania reguluje, kieruje, określa specyfikuje, koordynuje związki, ustala zgodność i rozwiązuje sprzeczności między morfologicznemi aparatami a ich fizjologicznemi odpowiednikami, między wewnętrznemi procesami organizmu a zewnętrznemi stosunkami tegoż z otoczeniem, między działalnością rozmaitych stron organizmu a charakterem danego środowiska. Postępowanie, które reguluje i kieruje na podstawie praw przystosowania działalnością życiową, przejawiającą się poprzez wszystkie procesy fizjologiczne i zmiany organizmu, jest jednością, syntezą i formą tych procesów. W błędzie są ci, którzy sądzą, że postępowanie jest prostą sumą lub nagromadzeniem elementarnych reakcyj i refleksów, jako odpowiedników na zewnętrzne bodźce, lub że jest ono funkcją zewnętrznych warunków i fizjologicznych aparatów, albo też zwykłym zbiorem aktów ogólno-biologicznych, nerwowo-fizjologicznych i ilościowo-mechanicznych, jak to traktuje jednostronna metodologja behaviorismu, refleksologji, reaktologji i szkół fizjologicznych, pragnąca sprowadzić postępowanie do roli zewnętrznego współdziałania organizmu ze środowiskiem.

W świadomem postępowaniu człowieka jako organizmu występuje jedność subjektu i objektu, jakości i ilości, duszy i ciała, świadomości (psychiki i myślenia) i postępowania, która leży w ich sprzeczności i wzajemnem przenikaniu. Dzięki powyższemu to, co subjektywne, staje się sposobem istnienia tego, co objektywne, jego formą, to zaś, co objektywne, staje się treścią tego, co subjektywne, jego podstawą.

Psychika człowieka jako organizmu. W działalności życiowej człowieka - organizmu, psychika występuje jako wewnętrzno-subjektywna forma tej działalności, jako forma przystosowania, które dokonywa się zapomocą fizjologiczno-morfologicznej działalności organizmu i aparatu systemu nerwowego. Lokalizując się w korze mózgowej i występując jako wewnętrzny jakościowo — subjektywny moment warunkowo-refleksyjnej formy postępowania, psychika wyraża zmienny i różnorodny stosunek organizmu do samego siebie i swych czynności, objektywizując się w zewnętrznym stosunku tego organizmu do rzeczywistości, jako swej treści. Dzięki temu stosunkowi do otoczenia i do samego siebie organizm konstatuje swe istnienie w formie jakościowo-subjektywnej poprzez formę swej ilościo-*wo-objektywnej działalności, a więc w postaci świa*domości, wypełnionej objektywną treścią rzeczywistości i aktywno-wyborczego stosunku do środowiska.

Człowiek jako wytwór społeczeństwa. Człowiek jednak, w odróżnieniu od innych żywych tworów świata, nie jest tylko organizmem, czyli systemem czynności i reakcyj, ale przedewszystkiem pewną formą działalności społecznej, osobowością społeczną. Podstawą działalności życiowej człowieka, a więc tak jego świadomego postępowania, jak i rozwoju organicznego, jest aktywna praktyka społeczna. Przez ową praktykę społeczną człowiek sam stwarza sobie warunki swego istnienia, swe społeczne życie, swój bezpośredni byt.

Ze stanowiska rozwoju biologicznego (ontogenezy) człowiek jest organizmem, przystosowującym

się do przyrody. Ze stanowiska rozwoju kulturalno-społecznego (filo-socjogenezy, czyli historyczno-społecznego rozwoju) człowiek, opanowujący przyrodę, jest produktem kulturalno - społecznych stosunków, które wpłynęły na rozwój mowy artykułowanej, myślenia pojęciami, a przez to na rozwój świadomej i zamierzonej działalności, zmieniającej i przetwarzającej rzeczywistość.

W postępowaniu człowieka forma związku ze społeczeństwem ludzkiem dominuje nad formą związku z otaczającą przyrodą, którą człowiek poznaje poprzez stosunki społeczne, poprzez swój bezpośredni społeczny byt, a przez te stosunki i zależności poznaje zarazem i siebie, jako organizm i osobowość. Postępowanie więc człowieka— to świadome uspołecznione postępowanie.

W podstawie historyczno - biologicznego rozwoju człowieka (filo-ontogenezy) leży rozwój socjalny (socjogeneza), włączający w siebie tak rozwój historyczny (filogenetyczny), jak i organiczny (ontogenetyczny). Wszystkie strony i formy organicznego rozwoju człowieka (ontogenezy) są regulowane, uzgodniane, określane, korektowane, warunkowane i specjalizowane przez prawa rozwoju kulturalno-społecznego (filo-socjogenezy), gdyż w prawach rozwoju społecznego prawa biologiczne mają swe odbicie. Rozpatrując więc człowieka ze stanowiska rozwoju socjalnego (socjogenzy), pamiętać trzeba, że w rozwoju społecznym znajdują swój wyraz i prawa rozwoju biologicznego, że wobec tego, traktując człowieka jako produkt socjalny, widzimy w nim jednocześnie organizm. Stanowisko takie

nie jest jednostronnym socjologicznem, wysuniętym przeciw panoszącemu się biologizmowi, ale stanowiskiem, uwzględniającem jedność tych sprzeczności w postaci rozwoju, w którym to, co socjologiczne, implikuje i odtwarza w sobie to, co biologiczne, jako historycznie wyższe stadjum rozwoju[1]).

Prawa społecznej działalności człowieka, leżące w podstawie filo i ontogenetycznych form postępowania i będące rozwinięciem praw biologicznego rozwoju, zapomocą sposobów, warunków, środków i czynników życia społecznego kierują, regulują i nadają odpowiednie tempo rozwojowi organizmu ludzkiego, przystosowując go do środowiska społecznego, a przezeń i do świata realnego. One to rozwijają świadomą wytwórczo-społeczną działalność człowieka, która przerabia i przystosowuje rzeczywistość do potrzeb i warunków jego istnienia.

Działalność życiowa jako aktywno-społeczna praktyka. Społeczna działalność jako aktywno-społeczna praktyka jest podstawowym warunkiem istnienia człowieka, źródłem życia i form postępowania. Warunki życiowe, wytwarzane przez stosunek do społeczeństwa i łącznie z tem społeczeń-

---

[1]) W celu zaznaczenia, że w życiowej działalności człowieka prawa biologiczne włączone są w prawa socjalne, możnaby posługiwać się terminem bio-socjogenezy. Jadnakże wielu uczonych, opierając się tylko na zewnętrznej językowej formie, używa tego terminu w zupełnie innem znaczeniu, a mianowicie w znaczeniu istnienia niezależnie obok siesiebie tego, co biologiczne i tego, co socjalne. Posługiwanie się więc powyższym terminem mogłoby wywołać szereg nieporozumień.

stwem, przesyciły całą działalność człowieka i jego stosunek do środowiska, do otaczającej przyrody i do samego siebie. Przez społeczne stosunki i społeczną, działalność stwarzającą socjalne i materjalne warunki bytu, człowiek rozwija swój subjekt w formie t. zw. życia duchowego czyli myślenia kategorjami pojęć i świadomości, dzięki czemu subjektywizuje t j. uświadamia sobie swe stosunki i zależności społeczne jako nieodzowne warunki swego istnienia i rozwoju, a przez to uświadamia sobie swój byt społeczny i siebie jako osobowość socjalną. Uświadomiwszy sobie swe zależności od społeczeństwa, swój społeczny byt i siebie, człowiek poprzez świadomość poznaje i określa swą działalność życiową, czyniąc ją zamierzoną i celową, społeczno-wytwórczą. Dzięki praktyce społeczno-wytwórczej działalności człowiek swe wrażeniowe myślenie i działanie, które zapomocą spostrzeżeń i wyobrażeń ujmuje statyczną i zewnętrzną widzialność rzeczywistości, wzbogacił stale rozwijającem się myśleniem pojęciowem, które wykrywa istotę tej widzialności, a więc wewnętrzne związki przyczynowe i prawa genezy.

Dzięki powyższemu wrażenie, spostrzeżenie i wyobrażenie zostały zastąpione przez pojmowanie, które odtwarzają rzeczywistość i działalność życiową poprzez społeczno twórczą działalność, występuje w postaci myślenia logicznego (pojęciowego), świadomego. Owo myślenie logiczne pozwala człowiekowi uświadomić sobie objektywne społeczne stosunki, a przez nie poznać i samego siebie. Przez subjektywizację tego, co objektywne, człowiek

uświadamia sobie swe środowisko, a przez objektywizację tego, co subjektywne, czyli przez objektywizację swej świadomości w objektywnej działalności na podstawie przyczynowego współdziałania subjektu i objektu psychiki i bytu, człowiek oddziaływa na swe środowisko.

Świadomość a społeczny byt. Społeczny byt (profesja, klasa społeczna, państwo i ideologja, a więc religja, filozofja, sztuka, nauka) określa całą działalność człowieka i wszystkie jego subjektywne stany, jego psychikę, myślenie wrażeniowe i logiczne, słowem całą świadomość. Świadomość zaś kieruje postępowaniem człowieka, które jest formą jego wytwórczo-społecznej działalności, zmieniającej rzeczywistość w myśl jego potrzeb. Działalność życiowa, jako bezpośredni byt, przejawia się w świadomości człowieka (w subjekcie), subjektywizując się w niej. Świadomość zaś przejawia się w działalności życiowej w formie postępowania społeczno-wytwórczego (w objekcie), objektywizując się w niem. Społeczny byt, odtwarzając się w świadomości człowieka i określając ją na podstawie praw objektywnych, jest przez tę świadomość przetwarzany, każdy bowiem świadomy cel, choćby najbardziej od rzeczywistości oderwany (a więc idealny), jest subjektywizowanym bytem, który przez społeczną praktykę człowieka przechodzi w obmyślane i uświadomione działanie, w którem objektywizuje się i przechodzi w byt.

Między świadomością a społecznym bytem człowieka istnieje jedność (ale nie tożsamość), dzięki której nie wolno odrywać świadomości od

rzeczywistości. I oto, z jednej strony, rzeczywistość jest podstawą dla rozwoju i objektywizacji świadomości, z drugiej, zapomocą tej świadomości rzeczywistość jest poznawana, uświadamiana i opanowywana.

Dzięki więc tej świadomości, będącej jednością psychiki i myślenia logicznego, syntezą rozumowo-wrażeniowej działalności, człowiek uświadamia sobie swój stosunek do środowiska i rozwija swą samowiedzę (samoświadomość), a to pozwala mu skuteczniej przystosowywac się do danego środowiska lub nawet to środowisko odpowiednio naginać czy przekształcać w myśl własnych potrzeb. Świadomość człowieka — to zesubjektywizowany, wewnętrznie rozwijający się związek działalności życiowej organizmu i społecznego bytu, postępowanie zaś — to zobjektywizowany związek swiadomości z rzeczywistością.

Poznając swe stosunki i zależności społeczne, człowiek uświadamia sobie swą działalność. Przez aktywny stosunek do świata człowiek poznaje i uświadamia sobie zmieniający się swój byt społeczny. Przez poznanie samego siebie człowiek poznaje swe cele, które urzeczywistnia zapomocą doświadczenia i praktyki życiowej.

Działalność życiowa w postępowanie człowieka. Postępowanie człowieka jednoczy w sobie społeczny byt ze świadomością. Świadomość jako jakościowa forma społeczno-kulturalnej działalności człowieka, odtwarzając rzeczywistość, zmienia ją i przetwarza jednocześnie ze swą objektywną działalnością, która występuje w formie postępowania.

Postępowanie więc człowieka — to nie jego zwykła działalność życiowa, ale konkretna aktywno-syntetyczna forma globalnej działalności człowieka, występująca w postaci świadomej, kulturalno-społecznej działalności, zależnej od społecznego bytu danej profesji klasy, państwa i ideologji, do których dana osobowość społeczna realnie należy, a który określa świadomość człowieka, przez którą człowiek pojmuje dany byt i swój stosunek do niego, i dzięki temu może odpowiednio w życiu postępować i działać.

Regulatorem biologicznej działalności człowieka jako organizmu, przejawiającej się w formie reakcyj, jest system nerwowy, występujący w roli fizjologiczno-morfologicznego mechanizmu. Regularorem społeczno-kulturalnej działalności człowieka jako osobowości społecznej są społeczno-wytwórcze stosunki i warunki, w których tkwi i rozwija się przez całe swe życie osobowość człowieka. Organiczne refleksy i reakcje w społeczno - kulturalnej działalności człowieka odgrywają rolę jedynie fizjologicznych mechanizmów.

Postępowanie człowieka nie jest więc zbiorowiskiem jego procesów nerwowych i reakcyj na zewnętrzne bodźcie, ale jest ono produktem i konkretną formą społeczno-twórczej działalności, urzeczywistniającej się poprzez wszystkie nerwowo-ruchowe mechanizmy organizmu człowieka (mózg, ciało, fizjologję i morfologję) i ich odpowiedniki. Wszelkie nawyki i automatyzmy, czyli warunkowe refleksy, uważane za formę postępowania ludzkiego organizmu, są tylko formą fizjologicznych mechanizmów społeczno-wytwórczego postępowania.

Wobec powyższego, człowieka nie należy uważać tylko za organizm, nie wolno lekceważyć jego socjalnej odrębności, jak to czynią tak objektywiści, jak i subjektywiści, którzy nie doceniają i nie uwzględniają społeczno-kulturalnej działalności człowieka, jako podstawy rozwoju i realnego naukowego badania subjektu. Ciągle pamiętać należy, że człowiek jest produktem socjalnym, który dzięki rozwijającemu się myśleniu pojęciowemu i świadomości, uświadomił sobie swe związki ze społeczeństwem, poznał samego jako osobowość społeczną i swą bezpośrednią realność, czyniąc swe postępowanie świadomem i zamierzonem, oraz przerabiając i przystosowując samego siebie jak i rzeczywistość, stwarzając dzięki temu swój bezpośredni byt społeczny.

Społeczny byt zapomocą działalności życiowej człowieka określa i zmienia jego postępowanie i świadomość, jako podstawa i treść, świadome zaś postępowanie człowieka, będące formą społeczno-kulturalnej działalności, zmienia i przetwarza ten byt jako jego forma.

Między objektem a subjektem, ciałem a duszą, postępowaniem a świadomością, świadomem postępowaniem a społecznym bytem istnieje związek przyczynowy, a więc wewnętrzny, świadczący o monistycznej jedności tych sprzecznych stron.

To nie znaczy jednak, aby za przedmiot psychologji należało uważać poznanie bytu, stosunków społecznych i ich wpływów na świadomość i postępowanie człowieka, co jest przedmiotem nauk społecznych i wychowawczych. Nie znaczy również, aby za przedmiot psychologji należało uważać poznanie poszczególnych stron, form i mechanizmów organiz-

mu ludzkiego, co znowu jest przedmiotem badań nauk specjalnych (fizjologji, morfologji, anatomji, neurologji, genetyki, embrjologji i t, p.). Przedmiotem psychologji jest poznawanie świadomości, odtwarzającej byt, przetwarzającej objektywną treść w formie wewnetrzno-subjektywnej, ozaz poznanie mechanizmów i form, przez które ta świadomość przerabia się, wypowiada i objektywizuje w społecznych stosunkach, określających świadomość i jej objektywną formę działalności, czyli postępowanie, zapomocą której człowiek tworzy swój udział w społeczeństwie.

Psychologja więc jest nauką o formach postępowania i świadomej działalności człowieka jako produktu społecznego. Podstawową zaś metodą jej winna być socjogeneza, warunkująca i kierująca rozwojem świadomej działalności życiowej i społecznego postępowania człowieka, wchłaniająca w siebie biogenezę oraz będąca wyższym stadjum historycznego (filogenetycznego) rozwoju człowieka.

IX. Nauka o wychowaniu jako odrębna nauka
o aktywnych wpływach (oddziaływaniach społecznych) i świadomie zorganizowanych procesach wychowawczych (tresura, pedagogika, dydaktyka).

A. Wychowanie jako pobudzanie i regulowanie rozwoju osobnika w warunkach społecznych.

Pojęcie wychowania. Podstawą świadomości i postępowania człowieka jest sposób wytwarzania warunków życia, swego bezpośredniego indywidualnego społecznego bytu, będącego systemem różnorodnych związków i stosunków osobnika z jego środowiskiem społecznem, które rozwija i określa jego świadomość i postępowanie. Od dzieciństwa człowiek popada w pewne środowisko socjalne. Wzrastając w niem, podlega stopniowo jego wpływom, przekształcając w fazach swego organicznego rozwoju pod wpływem socjogenezy swą psychikę (subjekt) i postępowanie. Psychika i postępowanie

dziecka, konkretyzując się przez rozwijające się stopniowo nowe formy i mechanizmy, zmieniają biologiczną działalność dziecka w działalność społeczno-wytwórczą dorosłego człowieka, myślenie wrażeniowe — w logiczne i świadome, biologiczne formy postępowania — w uspołecznione i uświadomione. Dzięki powyższemu dziecko wskutek rozwoju swego subjektu w stosunkach społecznych przetwarza się w produkt socjalny. [1])

Organizm i jego aparaty oraz najprymitywniejsze formy biologicznej działalności życiowej jako filogenetyczne, instynktowe, przekazują się przez dziedziczność na podstawie praw biologicznych i wspólnoty gatunkowej. Natomiast świadomość i postępowanie, jako wytwory współżycia socjalnego, urzeczywistniające się przez aparaty nerwowo-ruchowe, nie przekazują się dziedzicznie, ale rozwijają i kształtują zapomocą procesu działalności życiowej. W oparciu o ontogenetyczny indvwidualny rozwój i mechanizmy odziedziczone (filogenetyczne) działalność życiowa przystosowuje świadomość i postępowanie organizmu do rzeczywistości i warunków życia socjalnego, w których organizm, jako osobowość społeczna, musi wytworzyć sobie swój własny byt.

---

[1]) Baldwin w „Social and Ethical Interpretation in Mental Development" pisze: „Słowem nie widzę innego sposobu scharakteryzowania osobowości danego dziecka, niż przy pomocy socjalnych terminów i z drugiej strony, innego sposobu możności nabycia przez te socjalne terminy treści, mającej jakąś wartość, niż drogą pojmowania rozwijającej się osobowości".

Postępowanie człowieka jest wytworem stosunków socjalnych, które przekształcają cały jego organizm w mechanizm, urzeczywistniający indywidualny i wewnętrzny rozwój jego świadomości i postępowania. Warunki tego rozwoju i sposób wytwarzania warunków życia społecznego, określające stronę subjektywną, czyli świadomość, oraz formy postępowania i charakter działalności, rzekazywane są przez społeczeństwo, które się stale rozwija, wytwarzając, warunki życia socjalnego i kultury, twórczości i postępowania osobnika.

Przekazywanie to, urzeczywistnia się zapomocą wychowania t. j. zapomocą funkcji wychowawczej. Bez tego przekazywania jako czynnika utrwalania i rozwoju nie mogłoby egzystować żadne społeczeństwo.

J. M. Baldwin w „Social and Ethical Interpretation in Mental Development" pisze: „Człowiek— to raczej cocjalny produkt, niż jedność socjalna... Wszystko czego się nauczył, skopjował, przywłaszczył i przyswoił sobie od towarzyszów; a że wszyscy oni wspólnie z nim, jako czynni i myślący członkowie społeczni, działają tak i myślą, to dlatego, że każdy z nich przeszedł ten sam, co i on kurs kopjowania, odtwarzania i przyswajania co i on sam.

E. Krieck w „Philosophie der Erziehung" (Filozofja wychowania) powiada: „Organiczne życie i dynamika społeczna od samego p.czątku okazują się procesem wychowawczym".

J. Dewey w „Democracy and education" (Społeczeństwo a wychowanie) uważa, że: „Wychowanie, w szerszem znaczeniu tego słowa, okazuje

się środkiem socjalnego przedłużania życia... Społeczeństwo nietylko przedłuża swe istnienie za pośrednictwem aktu przekazywania, ale wprost powiedzieć można, że istnieje ono właśnie w akcie przekazywania, w tych zależnościach".

„Funkcja wychowania — pisze Krieck — jest tak dawna, jak i sama ludzkość; istniała ona nawet wtedy, kiedy nie istniała żadna szkoła, żadne nauczanie, ani techniczne zastosowanie".

Akt wychowawczy występuje nawet w najprymitywniejszych formach instynktu rodzicielskiego (w stadjum rozwoju płodu, w trosce o wyżywienie potomstwa i jego ochronie od niebezpieczeństw życiowych i t, d.) i socjalnego, których impulsywne działanie jest niezależne od aktów woli i świadomości. Powyższe znajduje potwierdzenie nietylko w poglądach dawnych pedagogów (Pestalozzi, Froebel), ale w najnowszych pracach Kerschensteinera, Sprangera i wielu innych, którzy od nauczyciela, jako wychowawcy młodzieży, żądają miłości rodzicielskiej dla wychowanków.

Wpływ wychowawczy według Dewey'a zachodzi przy zetknięciu się osobnika z środowiskiem socjalnem, więc nietylko w szkole, ale w domu, na ulicy, na każdym niemal kroku. I słusznie, nie każdy akt bowiem czy proces wychowawczy zachodzi świadomie w sposób planowy i zamierzony. Wpływ otoczenia oddziaływa często na osobnika bezplanowo i, dzięki instynktowi naśladowczemu, przeważnie bez świadomości doznającego. Wychowanie zachodzi nieprzerwalnie w procesie całego życia, przeto nie zawsze bywa funkcją racjonalizowaną i świadomie organizowaną. „Koniecznie

liczyć się należy — powiada K. Bühler w „Duchowym rozwoju dziecka" — z niezamierzonemi wpływami środowiska, w którem dziecko się zrodziło. „Proces wychowawczy jest więc procesem wpływu wychowawczego w warunkach socjalnych, jest oddziaływaniem społecznem, wpływającem nietylko na psychikę osobnika, będącą nabytkiem socjalnym, ale i na jego orgaizm, jego fizyczną naturę. Wychowanie — to pobudzanie i regulowanie rozwoju osobnika w warunkach społecznych.

Socjologizm i biologizm w teorji wychowania. Chcąc wykryć istotę wychowania, warto porównać z sobą dwie nowe i bardzo ciekawe prace, reprezentujące współczesne główne poglądy na wychowanie, a mianowicie „Filozofję wychowania" E. Kriecka, napisaną w duchu krańcowego, metafizyką i abstrakcją nasiąkłego idealizmu niemieckiego, oraz „Filozofję wychowania" J. Dewey'a, ujmującą zagadnienie wychowawcze ze stanowiska skrajnego pedagogicznego naturalizmu Rousseau'a i pragmatyzmu amerykańskiego.

Krieck utożsamia proces wychowawczy z procesem historyczno-społecznego rozwoju (filo-socjogenezy) czyli z procesem socjalnym. Oderwawszy proces wychowawczy od podłoża organicznego, jako podstawy społeczeństwa, Krieck przetwarza różnorodne formy socjalne w metafizyczne „duchowe" funkcje wychowawcze, czyli w „duchowy akt rozwoju idej", społeczeństwo zaś — w „organizm duchowy" czyli w substancjonalność i urzeczywistnianie idej. Biorąc tylko pod uwagę wpływ wychowawczy na proces rozwoju społecznego, wyklucza on wpływ funkcji wychowawczej na proces

indywidualnego organicznego rozwoju osobnika, na proces ontogenezy.

Dewey czyni odwrotnie, utożsamia bowiem proces wychowawczy z procesem wzrostu osobnika, z procesem indywidualnego rozwoju (ontogenezy), a mniemając, że w wychowawczym procesie nie oddziaływają żadne siły z zewnątrz, idące od otoczenia, lecz że proces ten jest rozwojem wewnętrznych sił organizmu, odrzuca wpływ wychowawczego oddziaływania, jako czynika socjalnego. Rousseau, sądząc, że wychowanie wywiera wpływ na zmianę praw rozwoju społecznego, twierdził, iż przez zmianę praw rozwoju socjalnego można urzeczywistnić określone ideały, na których należy oprzeć wychowanie nowego człowieka. Nieliczenie się z prawami rozwoju społecznego i tworzenie systemów wychowawczych w zupełnej izolacji od środowiska wpływa na powstawanie niezgodnych z rzeczywistością i nieosiągalnych utopij. Dewey pod wpływem utopijnego naturalizmu Rousseau'a, któremu jednak, przyznać trzeba, potrafił nadać formę praktyczną i życiową, wyolbrzymił rolę aktywnego, samodzielnego indywidualnego rozwoju ontogenetycznego, uważając taki rozwój za cel sam w sobie, czem przekreśla istnienie warunków socjalnych i istnienie konkretnego społeczeństwa. Łącząc proces wychowawczy tylko z rozwojem osobnika i patrząc na wychowanka ze stanowiska społeczeństwa amerykańskiego, wymagającego samodzielności, przedsiębiorczości i inicjatywy, Dewey, zlewając proces wychowania z procesem życia indywidualnego, uważa wychowanie za przygotowanie wychowanka do życia. Dlatego też domaga się

on, aby między dzieckiem a życiem wytwarzał się intensywniejszy związek, rozwijający aktywność wychowanka, oraz aby pozwalano dziecku żyć jego własnem życiem, które, jako przejściowa faza rozwoju „od wewnątrz", samo przekształci się w życie dorosłego człowieka drogą normalną, a nie przez przymus. I chociaż w „Społeczeństwie a wychowaniu", wbrew swoim teoretycznym koncepcjom, podkreśla znaczenie czynnika socjalnego w procesie rozwoju indywidualnego, to jednak teoretycznie utożsamia wychowanie z rozwojem oddzielnego organizmu, wyrywając go z warunków społecznego życia, gubiąc potrzebę społecznego rozwoju w rozwoju biologicznym.

I oto Krieck mówi o wychowaniu jako o rozwoju społeczeństwa, jako o funkcji socjalnej, zapominając o realnem organicznem podłożu społeczeństwa; Dewey natomiast mówi o wychowaniu jako o wzroście oddzielnego organizmu, zapominając, że człowiek jest produktem społeczeństwa, że społeczeństwo jest podłożem dla rozwoju oddzielnego osobnika ludzkiego. Krieck poza społeczeństwem nie widzi żywych oddzielnych indywidualnych organizmów, Dewey zaś mówi o osobnikach, nie widząc poza nimi realnego społeczeństwa. Nic dziwnego, że w tej sprzeczności powyższych poglądów ukrywa się ich jednostronność, bowiem praca Kriecka popada w jednostronny socjologizm, gdy Dewey'a — w biologizm.

Organizm i otoczenie — to dwa podstawowe czynniki wychowawczego procesu. Rozwój żywych organizmów ludzkich (ontogeneza) jest podstawą rozwoju społeczeństwa (filo-socjogeneza), społeczeń-

stwo zaś jest podłożem dla rozwoju oddzielnego organizmu. Funkcja wychowawcza, istniejąc wspólnie z rozwojem socjalnym, wymaga obecnego rozwoju tak czynnika filo-socjogenetycznego jak i ontogenetycznego. Wyolbrzymienie czynnika socjalnego w procesie wychowawczym grozi skrajnym socjologizmem, wyolbrzymienie zaś czynnika biologicznego grozi biologizmem, czyli skrajnym naturalizmem. Oto źródło jednostronności Kriecka i Dewe'a.

Organizm a społeczeństwo. Chcąc zabezpieczyć naturalny rozwój osobnika drogą wychowania, należy zapomocą zewnętrznego aktywnego oddziaływania socjalnego stworzyć takie warunki życia społecznego, w których indywidualny rozwój osobnika będzie mógł dokonywać się pomyślnie.

Normalny rytm rozwoju dziecka warunkują nie „wewnętrzne" przyczyny, jak mniema Dewey, ale warunki zewnętrzne, wpływające na rozwój tych wewnętrznych czynników. Nawet W. Kilpatrick, gorący zwolennik poglądów Dewey'a, którego ideje stara się konkretyzować i wprowadzać w życie zapomocą praktyki szkolnej, w powyższej sprawie zajmuje stanowisko pośrednie, pisząc w swej pracy p. t. „Wychowanie w warunkach zmieniającej się cywilizacji" że: „często mówimy, iż impuls do działania zachodzi „od wewnątrz". Ale faktycznie sprawa jest bardziej złożona. Jeżeli weźmiemy bardziej rozległą sytuację, to trudno będzie nam powiedzieć, co mianowicie — wewnętrzne nastawienie czy zewnętrzna konieczność występuje na pierwszy plan. Niekiedy potrzeba wyrażona do-

bitnie prze nas do działania. Kiedy indziej głęboka tęsknota za lepszym światem, podobna do duchowego głodu, przejawia się u nas początkowo w postaci pewnej specyficznej konieczności. Podobne dążenia powinny we wszelkim wypadku czynić nas wrażliwemi na wewnętrzne pobudzenia ze strony danej sytuacji i w tych wypadkach podnieta do niezwłocznego działania urzeczywistnia się w nas tylko jako poprzedzający czysto wewnętrzny ruch, który wystąpił wcześniej i, dzięki uprzedniemu nastrojowemu nastawieniu, pozwolił nam odpowiedzieć właśnie na tę podnietę prędzej, niż na jakąbądź inną z tysiąca możliwych".

Zupełnie słuszne jest twierdzenie Sterna („Psychologja wczesnego dziecięctwa"), że duchowy rozwój jest rezultatem zbieżności czyli „konwergencji wewnętrznych danych z zewnętrznemi warunkami rozwoju", zbieżności rozwoju biologicznego (ontogenezy) z oddziaływaniem czyli wpływem socjalnym (filo-socjogenezy). Na to zresztą wskazuje i stanowisko K. Koffki, który w procesie rozwoju wyróżnia „wzrost" Reifen, Wachstum, jako rozwój odziedziczony i „nauczanie" (Lerner), jako rozwój nabyty.

W procesie więc wychowawczym występują oba czynniki: tak rozwój organizmu (ontogeneza), jak i rozwój społeczny (filo-socjogeneza). Każdy z nich istnieje realnie, posiada własne prawa i własną aktywność. W podstawie każdego procesu wychowawczego leży jedność obu tych czynników, jedność tych sprzeczności, które właśnie regulują się zapomocą procesu wychowania. Jed-

nak procesu wychowawczego nie wolno utożsamiać ani z rozwojem osobnika (ontogenezą), ani z rozwojem społeczeństwa (filo-socjogenezą), ani z indywidualnym procesem wzrostu i rozwoju biologicznego, ani z procesem socjalnym, ani też z ich sumą czy jednością. Proces wychowawczy, regulując stosunek sprzeczności między ontogenezą a filo-socjogenezą, jest współdziałaniem, które zachodzi między temi sprzecznemi czynnikami. Na to już dawniej zwrócił uwagę prof' Baldwin, rozróżniając w socjalnym procesie ontogenezę i filo-socjogenezę oraz wpływ socjalnej „dziedziczności" na dziedziczność fizyczną i odwrotnie, nie utożsamiając tej funkcji wpływu ani z procesem socjalnym, ani biologicznym. Rola obu czynników, indywidualnego wrostu i społecznego oddziaływania czyli wpływu, w akcie wychowawczym musi być aktywna, gdyż bierne przejmowanie tych oddziaływań będzie zwykłą reakcją na bodźce, czyli będzie procesem biologicznym, a nie procesem wychowawczym, który bez aktywności obu tych czynników nie istnieje,

W wychowaniu jednak rola kierownicza przypada czynnikowi socjalnemu. Czynnik socjalny jest podstawą wszelkiego rozwoju indywidualnego, bowiem filo-socjogeneza przez swe prawa naturalne reguluje proces rozwoju indywidualnego (proces ontogenezy), stwarza warunki socjalne, dokonywa wyboru reakcyj dla stworzenia i zachowania określonego typu socjalnego, gospodarczo-obywatelskiego, bez czego nie mogłoby istnieć żadne społeczeństwo, a bez niego i oddzielny osobnik. Jeżeli psy-

chika i postępowanie człowieka są produktem życia społecznego, to nic dziwnego, że filo-socjogeneza kieruje rozwojem ontogenetycznym.

Proces wychowawczy nie jest procesem rozwoju w całości (ontogenezy i filo-socjogenezy) i nie wolno go utożsamiać z procesem indywidualnego wzrostu i rozwoju lub socjalnego oddziaływania. Oba te czynniki, tak socjalny, jak i biologiczny, jako procesy rozwoju, posiadające własne prawa i własną odrębną aktywność, stanowią w całości rozwoju jedność sprzeczności między sobą. Sprzeczności te reguluje funkcja wychowawcza, wpływająca na strukturę fizyczną i strukturę postępowania osobnika, zachowująca dzięki temu odpowiedni typ społeczny. Czynnik socjalny wpływu wychowawczego odgrywa rolę dominującą w procesie wychowania, gdyż kieruje on rozwojem czynnika biologicznego (ontogenezą),

Proces wychowawczy zachodzi nie w rozwoju indywidualnym (ontogeneza) lub socjalnym (filo-socjogeneza), ale w ich współzależności, w fakcie współzależności między danem społeczeństwem a oddzielnemi organizmami. Proces wychowawczy to współdziałanie rozwojowi biologicznemu i socjalnemu, to proces pobudzania rozwoju obu tych czynników oraz regulowania sprzeczności między niemi. Podstawową treścią i celem wychowawczego działania, jako funkcji socjalnej, jest wpływ na proces wzrostu i rozwoju określonych kolektywów i oddzielnych osobników przez odpowiednią i w określonym kierunku działającą stymulację rozwoju socjalnego i biologicznego, jako pod-

stawowych i koniecznych aktywnych czynników aktu wychowawczego.

Nauka o wychowaniu. Poznawaniem współzależności między otoczeniem a osobnikiem, między oddziaływaniem społecznem a rozwojem biologicznym, wykrywaniem praw i technicznych sposobów przekazywania socjalnej „dziedziczności" (właściwiej nabytku) oraz stymulacji rozwoju całych kolektywów i oddzielnych osobników, włączaniem rozwoju indywidualnego w proces filo-socjogenezy zajmuje się nauka o wychowaniu. Nauka o wychowaniu powinna badać wszelkie zjawiska funkcji wychowawczej i obejmować wszystkie wychowawcze działania od najprymitywniejszych i instynktownych przejawów — do najbardziej złożonych, od wpływów niezamierzonych i podświadomych do procesów wysoko racjonalizowanych, świadomych i planowo organizowanych, występujących jako formy wychowawczej funkcji w socjalnych procesach człowieka. Przedmiotem nauki o wychowaniu jest więc nie proces rozwoju wogóle, ani też sam proces rozwoju indywidualnego, czyli wzrostu (Dewey) lub proces rozwoju socjalnego (Krieck), ale stymulacja czyli pobudzanie rozwoju tych procesów przez wychowawcze oddziaływanie, regulujące jednocześnie sprzeczności między niemi.

Przedmiotem nauki o wychowaniu są nietylko racjonalizowane funkcje wychowawcze w warunkach współczesnego szkolnego wychowania i nauczania, ale i te często nieracjonalizowane momenty wychowawcze, które zachodzą w rodzinie, w gronie współtowarzyszów zabaw, na ulicy, we wszelkiego

rodzaju organizacjach o charakterze zawodowym, społecznym i politycznym, oraz w określonych ramach i warunkach danego państwa.

Przy wszystkich poruszanych tu zagadnieniach stale pamiętać należy, że rozwój ewolucyjny zachodzi nietylko drogą powolnego rozwoju, ale i drogą raptownych skoków, powodowanych przejściem ilości w jakość. Stąd rozwój socjalny (socjogenezę) trzeba uważać za dalszy, jakościowo odrębny, etap rozwoju biologicznego (biogenezy), rozwój bowiem bilogiczny w swym historycznym rozwoju (fiologeneza) przeszedł w rozwój społeczny na podstawie przejścia ilości w jakość. W podstawie więc praw socjalnych leżą prawa biologiczne, które jednak pod wpływem przejścia biogenezy w socjogenezę uległy nowej jakościowej przemianie. Uważając socjogenezę za wyższy i jakościowo odrębny szczebel ewolucyjnego rozwoju, niż biogeneza, będziemy przez to samo rozwój społeczny i biologiczny traktować w ich jedności (ale nie tożsamości), co uchroni nas przed możliwością popadnięcia w jednostronny socjologizm lub biologizm. Jeśli socjogeneza uwarunkowała i rozwinęła świadomość i postępowanie człowieka, to jest ona podłożem, na którem zachodzi wszelki indywidualny rozwój osobnika, jako wytworu społecznego. Przeto na rozwój indywidualny (ontogenezę) należy patrzeć ze stanowiska socjogenezy. Z tego też stanowiska należy patrzeć tak na psychologję, jako naukę o świadomości (subjektywnych przeżyciach) i postępowania człowieka, jak i na wychowanie, jako naukę o aktywnych wpływach społecznych i świadomych procesach wychowawczych.

B. Pedagogika jako świadome organizowanie funkcji wychowawczej.

Pojęcie procesu pedagogicznego. Wszystkie wyższe procesy wychowawcze, mniej lub bardziej racjonalizowane i świadomie organizowane, nazywamy procesami pedagogicznemi, stanowiącemi przedmiot nauki zw. pedagogiką. Pedagogika to część ogólnej nauki o wychowaniu, organizująca na jej prawach i zasadach funkcję racjonalnego wychowawczego oddziaływania, wpływającego na wzrost i rozwój oddzielnych osobników i całych zespołów w warunkach społecznych. Dąży ona do techniczno-praktycznego zastosowania w określonym kierunku rezultatów swego badania, wykrywających współzależności między społeczeństwem a osobnikiem, między rozwojem socjalnym a indywidualno-biologicznym, oraz ustalających prawa stymulacji tego rozwoju zapomocą wpływu wychowawczego, który włącza osobnika w środowisko socjalne. O takim właśnie pedagogicznym, racjonalizowanym procesie wychowawczym mówią nam prace Lay'a i Meumanna. Proces pedagogiczny jest więc procesem wychowawczym zamierzonym, posiadającym odpowiednie nastawienie celowe i wyposażenie techniczne,

Świadomie organizowany czyli racjonalizowany proces wychowawczy, a więc pedagogiczny, występujący w postaci nauki czy nauczania, nazywamy procesem naukowym czyli dydaktycznym. Proces dydaktyczny stanowi przedmiot nauki zw. dydaktyką, będącą dyscypliną pedagogiczną i specjalnym działem nauki o wychowaniu.

Proces pedagogiczny i dydaktyczny to procesy wychowawcze racjonalizowane, zamierzone, posiadające wyraźny cel i odpowiednie wyposażenie techniczne, które ułatwia oddziaływanie świadome na rozwój w całości w określonym kierunku zapomocą wychowawczego oddziaływania.

Nauka więc o wychowaniu, łącznie z pedagogiką i dydaktyką, jest nauką, posiadającą odrębny swój przedmiot badania, którym jest proces wychowawczy, współdziałający między rozwojem biologicznym i socjalnym i pobudzający rozwój indywidualno-społeczny (onto - i filo - socjogenetyczny) przez wytwarzanie w oddzielnych osobnikach funkcjonalnych mechanizmów, jako biologicznych i socjalnych konieczności, które rozwój indywidualnego wzrostu włączają w rozwój filo-socjogenetyczny.

Kryzys teoretyczny pedagogiki. Nauki o wychowaniu w całości, a pedagogiki i dydaktyki w szczególności, nie wolno uważać za filozoficzną pedagogikę, za wstęp do filozofji, jak to od czasów Herbarta aż po dzień dzisiejszy sądzi się jeszcze i głosi z katedr uniwersytetów niemieckich, ani też traktować jej jako praktycznej części nauki psychologji, pedagogji, lub uważać za technikę kultury (Kutzner) albo nawet za sztukę, (schöne Kunst), której podstawą teoretyczną winna być, rzekomo, estetyka (Weber). Wprawdzie już Komeński usiłował stworzyć racjonalno - mechanistyczną dadyktykę, która „dawałaby ogólne umiejętności uczenia wszystkich wszystkiego”, a Pestalozzi zaś twierdził, że nauczyciel powinien stać się „prostem mechanicznem narzędziem metody”, wyniki zaś

nauczania powinny wypływać z „natury ich form, a nie z natury człowieka, stosującego metodę", wskutek jednak kryzysu teoretycznego nauk, pedagogika, zerwawszy z monistyczną filozofją, już od Herbarta popadła w niewolę rozmaitych subjektywnych filozoficznych spekulatywno-metafizycznych „izmów". Pod wpływem tych spekulatywno-filozoficznych kierunków pedagogika zeszła w rezultacie do roli normatywno-technicznej dyscypliny. One też przyczyniły się do rozwoju „romantycznego" kierunku w pedagogice, który jako zbiór norm praktyki pedagogicznej, jako „Sollen", panoszy się do dnia dzisiejszego. Intuicjoniści (James) i estetycy (Weber), mówiąc o pedagogice jako tylko normatywno-technicznej dyscyplinie i wyolbrzymiając rolę momentu personalnego w procesie wychowawczym, podkreślają intuicyjne i artystyczne, indywidualne i podświadome momenty, będące koniecznemi składnikami wszelkiej żywej praktyki życiowej. Uważają oni, że to, co podlega tylko intuicji, nie może być racjonalizowane, a wobec tego pedagogiki nie można uznać za samodzielną i ścisłą naukę, a nawet wogóle za naukę. Jednakże procesu wychowawczego (a więc także pedagogicznego i dydaktycznego) nie można utożsamiać z technicznym i estetycznym procesem, choć bowiem funkcja wychowawcza posługuje się techniką i formami artystycznemi, wytwarzając w osobnikach i kolektywach objektywne kulturalno-socjalne wartości życiowe, zwane przez Kerschensteinera objektywnym duchem, to jednak proces wychowawczy, odgrywając ważną rolę w przekazywaniu tych wartości, nie da się utożsamić ani z funkcją kulturalną, ani ze stroną techniczno - artystyczną,

która występuje w procesie wychowawczym jako jeden ze sposobów tego przekazywania. Moment intuicyjno-artystyczny jest technicznym środkiem urzeczywistniania funkcji wychowawczej, ale nie podstawowym jej czynnikiem. Moment indywidualny i intuicyjno- estetyczny wobec oddziaływania w procesie wychowawczym całego środowiska, jest w działalności pedagoga czynnikiem drugorzędnego znaczenia.

Rozwijający się empiryczno - eksperymentalny kierunek nauki o wychowaniu, który przejawia się w naturalistycznych lub socjologicznych prądach, wysunął w swych zagadnieniach na plan pierwszy element „Sein" jako element faktu życiowego, element bytu i istnienia w myśl hasła, rzuconego przez Lay'a, że „pedagogika rozkwitnąć może jedynie w jasnem świetle nauki, a nie w pomroce romantyzmu". Empiryczno-eksperymentalny kierunek pedagogiki wyrzekł się również wszelkich prób subjektywnego lub słownego uzasadnienia pedagogiki i przyłączania jej do innych nauk jako ich części lub odmawiania jej naukowości i traktowania jako techniki nauczania, co jeszcze dziś rozbrzmiewa z licznych katedr uniwersyteckich jako spóźniony i rażący anachronizm czasu.

Od pedagogiki jako systemu celów i zasad, nastąpiło przejście do pedagogiki, jako systemu obserwacyj nad konkretnemi, danemi w spostrzeganiu wrażeniowem, faktami wychowawczego oddziaływania. W obserwacjach tych eksperyment, jako moment naukowego badania praktycznych rezultatów, znalazł szerokie zastosowanie.

Przedmiot pedagogiki. Każda jednak nauka istnieje jako nauka przez odrębny przedmiot swego badania, przez jedność teorji i praktyki, myślenia i doswiadczenia, gdyż zadaniem każdej nauki jest racjonalizowanie i uzasadnianie wszelkiej działalności życiowej, wszelkiej praktyki na podstawie dokładnych danych, będących wynikiem świadomego, racjonalizowanego doświadczenia.

Nauka o wychowaniu, posiadając wyraźny przedmiot swego naukowego badania, występujący w postaci funkcji wychowawczej, jako faktu danego w społeczeństwie, musi monistycznie traktować wszystkie zjawiska rodzaju wychowawczego, obejmując je i objaśniając na podstawie jednych i tych samych praw, które pozwalają systematyzować i uzasadniać fakty natury wychowawczej tak dane w przyrodzie, jak i świadomie organizowane, czyli zamierzone i racjonalizowane. Nauka o wychowaniu, w szczególności pedagogika, musi zjednoczyć w sobie oba elementy swego badania, tak normy, określające, co i jak być powinno (element „Sollen"), jak i podstawy istnienia czyli bytu (element „Sein"), gdyż wszelkie normatywne dociekania, dotyczące celów i zasad, powinny się opierać na materjale faktów, wykrytych drogą obserwacji i badania eksperymentalnego oraz poznanych przez racjonalizowanie. Prawdziwe uświadomienie otrzymujemy w jedności doświadczenia i myślenia, empiryzmu i racjonalizmu.

W tak pojętej nauce o wychowaniu i pedagogice winna istnieć jedność praktyki i teorji, praktycznego zastosowania i teoretycznego uzasadnienia.

Pamiętać należy, że pedagogika bada nie sam proces rozwoju w całości, jego prawa i prawidło-

wości, ale proces wpływu na ten rozwój oraz prawa i prawidłowości wychowawczego procesu, na podstawie których pedagogika może budować swe zasady i ustanawiać cele. A chociaż wpływ wychowawczy odbija się na rozwoju organicznym danego osobnika, to jednak pedagogika nie jest, jak mniema Błonskij, „faktycznem rozwijaniem wychowawczego organizmu". Pedagogika zajmuje się badaniem wychowawczego wpływu w różnych formach i środowiskach, który w żywej rzeczywistości związany jest w jedną organiczną całość z procesem rozwoju. Proces rozwoju jest współzależnością, ale nie podstawą badania procesu wychowawczego oddziaływania, jego praw i prawidłowości. Jeśli przedmiotem nauki o wychowaniu jest funkcja wychowawcza, to należy drogą badań wykryć ją w najrozmaitszych formach całego onto - i filo-sociogenetycznego rozwoju.

Badania, zmierzające do wykrycia praw i mechanizmów procesu wychowawczego. Zamiast dotychczasowych subjektywnych uzasadnień i filozoficzno-normatywnych rozważań, przepojonych abstrakcją i metafizyką, zaczęto opierać się przy badaniu i uzasadnianiu procesu wychowawczego na danych biologicznych i socjologicznych, wykrytych drogą eksperymentów i odpowiednich metod naukowego badania. I oto powstały liczne doświadczenia i próby, zmierzające do wykrycia praw i mechaniki wychowawczego procesu na wszystkich stadjach ewolucyjnego rozwoju, poczynając od wyżej zorganizowanych zwierząt do człowieka, od tresury poprzez niezorganizowane wpływy wychowawcze do racjonalizowanych i celowo zamierzonych procesów

pedagogicznych i dydaktycznych. Świadectwem powyższego mogą być pomnikowe prace takich uczonych, jak M. Guyo (Wychowanie i dziedziczność), J. Baldwin (Rozwój psychiczny w świetle etyki i socjologji), L. Morgan (Instynkt i nawyk, Duchowy rozwój osobnika dziecięcego i ludzkiego rodzaju), P. Mendousse (Od tresury do wychowania), Pawłow (Dwudziestoletnie doświadczenie, Warunkowe refleksy), E. Thorndike (Psychologja wychowania), W. Kilpatrick (Podstawy metody), K. Koffka (Podstawy psychicznego rozwoju) i t. d. Prace Kilpatricka i K. Koffki poświęcone są teoretycznym badaniom procesu nauczania czyli procesu dydaktycznego. Mogą one być teoretycznemi podstawami dla dydaktyki i jej technicznego zastosowania. Do tego zmierzają wybitnie próby oparcia procesu nauczania praw na prawach i mechanice procesu wychowawczego, wykrytych przez Thorndike'a lub i przez Koffkę. Próby te są dokonywane w szkołach Ameryki i w szkołach niemieckich typu Montessori.

Asocjacja i nawyki (automatyzmy). Nauka o wychowaniu, pojmując swe zadania jako tworzenie w osobnikach i całych zespołach pewnych całostkowych form postępowania, różnorodnych uwarunkowanych funkcyj, organicznie scałkowanych struktur, chcąc wykryć mechanizmy swej funkcji, musi przez analizę wychowawczego procesu dotrzeć do najprostszych struktur i ich elementów.

W formach działalności życiowej człowieka wykrywamy dwa rodzaje podstawowych mechanizmow: a) mechanizmy przyrodzone czyli instynkty,

uważane przez Pawłowa i Bechterowa za kompleks odruchów (refleksów bezwarunkowych czyli nieuwarunkowanych), a przez przedstawicieli Gestaltpsychologie (Koehler, Wertheimer, Koffka, Lewin) za całość strukturalną i b) mechanizmy nawykowe, nazwane przez Pawłowa i Bechterewa refleksami warunkowemi. Mechanizmy nawykowe, w których K. Buehler i Koffka wyróżniają dwa czynniki: tresurę, czyli nauczanie, i intelekt, są automatycznemi, wyuczonemi czynnościami naszego postępowania, wytworzonemi w procesie wychowania. Te mechanizmy będące podstawą funkcji wychowawczej, możemy nazwać mechanizmami nauczania K. Koffka (Grundlagen der psychischen Entwicklug) zważa, że: „Ten proces nauczania, o którym my mówimy, nie należy do odziedziczonych właściwości osobnika; ta postać rozwoju może i nie mieć miejsca w jego życiu, jeśli jednak w niem zachodzi, to okazuje się ona nowym nabytkiem. Tym sposobem przy rozpatrywaniu rozwoju natrafiamy na sprzeczność tego, co odziedziczone i tego, co nabyte, na którą też sprzeczność zwracamy naszą uwagę. Żadne intelektualne akty, żadne formy świadomego postępowania zasadniczo nie istnieją bez uprzedniego przygotowania dla ich urzeczywistnienia odpowiednich mechanizmów, wytworzonych przez proces wychowania. Im większy zapas takich mechanizmów dany osobnik posiada, tem wyższa jest jego zdolność przystosowania się do otoczenia, tem wyższa jest jego produktywność intelektualna i aktywność życiowa, tem większa jest jego oryginalność i twórczość. Naszym czynnościom świadomym towarzyszy zawsze cały szereg procesów podświadomych,

zautomatyzowanych. Procesy te, występując przedtem często jako świadome czynności, powstałe na podstawie dawniej istniejących mechanizmów, uległy prawom automatyzacji, stały się utrwalonemi nawykami, bądź też wytworzyły jako formy postępowania nawykowego drogą długotrwałych i licznych powtarzań, nie związanych ze stanami emocjonalnemi i przez to podświadomych. Nawyki te są podstawą dla organizowania się nowych aktów świadomości i postępowania jako czynników nowowytworzonych. Podstawą więc mechaniki wychowawczej nie są akty świadome, jako wytworzone, ale podświadome utrwalone nawyki, które występują w postaci mechanizmu czyli kompleksu najprymitywniejszych powstałych na podstawie refleksów bezwarunkowych czyli instynktów i refleksów warunkowych prostych i skojarzeniowych, scałkowanych strukturalną funkcją, czyli dominantąześrodkowania. Nawyki więc są punktem wyjścia dla tworzenia się wszelkich świadomych procesów".

„Jednem słowem nawyk — pisze Guyo (Wychowanie i dziedziczność) — jest podstawową regułą życia, jego kanonem i wychowawczym początkiem. Wszelki nawyk usiłuje stać się formą, obowiązującą rzeczy i istnienia, rzeczywistą i wychowawczą formułą, prawem wewnętrznem. Można nawet zadać sobie pytanie, czy wszystkie prawa, w tej liczbie i przyrody, nie sprowadzają się do prostego nawyku?"

„Człowiek jest tem swobodniejszy, im lepiej był tresowany — powiada Mendousse (Od tresury do wychowania) — t. j. im większą ilość rozmaitych nawyków, wspomnień i refleksów był zmuszony

nabyć (niekiedy nawet siłą), takich nawyków i refleksów, których prawie nigdy nie starałby się osiągnąć, będąc pozostawiony własnej inicjatywie".

Również Baldwin, Thorndike, Kilpatrick i inni pojmują wychowanie jako tworzenie i przekształcanie nawykowych mechanizmów, których udział w procesie wychowania jest koniecznością.

Mechanizm nawyku czyli przyzwyczajenia jest więc podstawą wszelkiego procesu wychowawczego, nawet najprostszego wpływu wychowawczego, zachodzącego w socjalnem środowisku wbrew naszej chęci i woli. Jednak większość z wymienionych uczonych, jak Morgan, Mendousse, Thorndike, Bechterew, Pawłow, Kilpatrick) za podstawę tworzenia się nowych trwałych nawykowych mechanizmów i ich związywania uważa prawo asocjacji jako kojarzenie reakcji z ich bodźcami, objaśniając całe postępowanie człowieka organicznem jednoczeniem się mechanizmów na podstawie prawa asocjacji, czyli na podstawie tworzenia się automatyzmów, t. j. zautomatyzowanych podświadomych czynności. Takie jednak pojmowanie procesu postępowania i wychowania może doprowadzić do powierzchownego, wulgarnego traktowania tych zagadnień, do mechanicznego sposobu ich ujmowania i twierdzenia, że „na nawykach zbudowana jest cała złożoność ludzkiej działalności" (Watson) i wyprowadzania jednostronnych wniosków, że w procesie wychowawczym należy się ograniczyć do kształtowania mechanizmów nawykowych (Le Bon).

Przystosowanie (akomodacje). Słuszne są wystąpienia K. Koffki przeciw mechanicznemu pojmowaniu funkcji wychowawczej oraz jego twierdzenie, że w celu objaśnienia mechaniki wychowawczego

procesu nie można się opierać na samem tylko prawie asocjacji, t j. prawie ćwiczenia czyli utrwalania pamięciowego, ale należy na pierwszy plan wysunąć prawo efektu, czyli akt postępu, jako prawo tworzenia nowych struktur.

Kształcenie jednostki występuje w formie rytmicznych grup, t. j. materjał naukowy przedewszystkiem łączy się w struktury. Tą strukturalizacją zaczyna się proces naukowy, a każde ułatwienie tej strukturalizacji oznacza ułatwienie nauczania"—powiada Koffka (Die Grundlagen der psychischen Entwicklung).

Według Koffki instynkty, nawyki i akty intelektualne stanowią trzy rózne stadja jednego procesu, związane w szereg ewolucyjny, przyczem, każde poprzedzające stadjum zawiera w sobie elementy stadjum następnego".

„Każda nowa czynność — mówi Baldwin (Social and Ethical Interpretation in Mental Development) — okazuje się akomodacją, a wszelka akomodacja, wynikła bezpośrednio z zarodków dawnych procesów, napełniona jest dawnym materjałem". „Organizm rozwija się tylko wtedy, kiedy kultywuje w sobie nawyk do naśladowania; główna zaś wartość naśladowania polega na tem, że przy jego pomocy nabywa się nowe przystosowanie drogą przemiany wcześniej przyswojonych nawyków" — powiada Baldwin.

Oprócz więc prawa tworzenia związków asocjacyjnych, czyli t.zw. automatyzmów, w mechanice procesu wychowawczego występuje drugi podstawowy mechanizm, mechanizm akomodacji. Akomodacja okazuje się nawykiem zmieniania dawnych i tworzenia nowych nawyków i związków, jest wyższą formą związ-

ków, powstałych na podstawie wcześniej nabytych związków nawykowych, okazuje się indywidualną przemianą socjalnych nabytków w wyższe, nowe, oryginalne i twórcze akty nowych przystosowań do nowych sytuacyj. Prawo akomodacji, czyli przemiany i przekształcania gotowych nawykowch związków w nowe, dokonywa się na materjale nie wrodzonych instynktowych związków, ale aktów nabytych, czyli „dziedziczności" socjalnych. Jest ono istotą przejść od niższych związków w wyższe. Związki te, tworzą dynamicznie połączony ewolucyjny szereg od wrodzonych instynktowych mechanizmów do najwyższych aktów intelektualnych.

W podstawie więc wychowawczego procesu leży tworzenie automatyzmów, opartych na asocjacji, jako wyniku ćwiczenia czyli utrwalania pamięciowego, oraz tworzenie akomodacyj, czyli przemian dawnych związków w nowe formy związków, w nowe czynności, co Baldwin nazywa „krótkiem zamykaniem w nerwowych ośrodkach", Uchtomskij, „dominantą", Koffka zaś „tworzeniem nowej struktury" lub „funkcją strukturalną", a co stanowi i t. zw. „aktywność". Akt akomodacyjny, który zawiera się we wszystkich nawykowych formach mechanizmów postępowania, wynika z zapasu istniejących już związków, uwarunkowanych odziedziczonemi mechanizmami oraz wytworzonemi przez indywidualne doświadczenie. Powstaje on jako nowa przemiana dawnych nawyków, która występuje w postaci oryginalnej twórczej działalności, czyli procesu „aktywnego". Aktywność tego procesu zależna jest właśnie od ilości tych związków, od implikacji nawyków w indywidualnem doświadczeniu.

Podstawowym więc mechanizmem wychowawczego procesu, poczynając od najprymitywniejszych stadjów, są automatyzmy (tak przyrodzone, jak i wytwarzające się z konieczności przyswojenia sobie socjalnych „dziedziczności" na padstawie przyrodzonych instynktowych związków czyli refleksów bezwarunkowych), występujące w postaci mechanizmów nabytych, oraz akomadacyjne przemiany tych przyswojonych nawyków w wyższe świadome i intelektualne procesy.

Rozwój procesu wychowawczego. Rozwój wychowawczego procesu zawarty jest w jedności tych podstawowych mechanizmów, w syntezie automatyzmów i akomodacyj, w jedności automatycznego wyuczania czyli przyswajania sobie danych czynności i w umiejętności przystosowania tych czynności do nowych sytuacyj oraz z wytwarzania nowych oryginalnych kombinacyj w indywidualnem doświadczeniu.

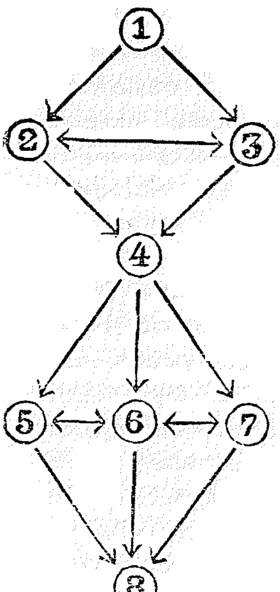
Akomodacja więc ustanawia związek między automatyzmami, czyli wytworzonemi nywykowemi związkami i indywidualnemi aktywnemi czynnościami. Mechanika wychowawczego procesu wobec powyższego polega na wytworzeniu pewnej ilości niezbędnych racjonalnych nawyków, wskazanych w wychowaniu przez nastawienie celowe, oraz wykształcenie akomodacyj, czyli nawyku tworzenia nowych związków i mechanizmów. Nawyki akomodacyjne rozwijać się powinny na podstawie zapasu wytworzonego realnego materjału nawyków i występować jako czynności niezbędne w życiu socjalnem, cechujące się twórczością i produktywnością oraz przeja-

wiające się w aktywności danego osobnika w postaci określonego zapasu różnorodnych utrwalonych automatyzmów, odpowiednio przystosowanych w indywidualnem doświadczeniu.

Analiza procesu pedagogicznego. Mówiliśmy już, że proces wychowawczy to proces regulowania współzależności i sprzeczności między ontogenezą i socjogenezą, że jest to proces pobudzania rozwoju biologicznego w warunkach socjalnych. Mówiliśmy też, że wszelkie racjonalizowane i zamierzone procesy wychowawcze są procesami pedagogicznemi. Każdy proces pedagogiczny, różniąc się od zwykłego wpływu wychowawczego tem, 'że jest świadomie organizowany, wymaga odpowiedniego nastawienia celowego. Cel pedagocicznego procesu określają i ustanawiają podstawowe czynniki procesu wychowawczego, czyli indywidualny rozwój biologiczny (ontogeneza) i rozwój społeczny (filo-socjogeneza), stwarzający warunki rozwoju każdego osobnika. Innemi słowy cel pedagogicznego procesu określany jest przez strukturę społeczeństwa oraz naturę wychowanka i całych kolektywów. Urzeczywistnieniem celu funkcji wychowawczej będzie wytworzenie w osobnikach lub w zespołach odpowiedniej ilości mechanizmów (automatyzmów i akomodacyj). Cel więc danego procesu pedagogicznego decyduje o wyborze materjału pedagogicznego i określa jego charakter. Wybrany materjał pedagogiczny musi przedstawiać niezbędne kulturalno-socjalne wartości; z drugiej strony rozmiar jego musi być ograniczony odpowiednią ilością czasu, potrzebnego do zaszczepienia i wytworzenia pewnej ilości niezbędnych racjonalizowanych mechanizmów.

Cel procesu wychowawczego, oraz struktura społeczna i natura wychowanka czy zespołu określają sposób i technikę wychowawczego oddziaływania, przez tworzenie odpowiednich mechanizmów, czyli określają metodę dydaktyczną, t. j. metodę nauczania, domagając się jednocześnie odpowiedniej organizacji pracy

Schemat analizy procesu pedagogicznego w przekroju dynamicznym przedstawiałby się następująco:



1. Proces wychowawczy, jako regulowanie i podniecanie rozwoju osobnika w warunkach socjalnych.

2. Czynnik socjalny, t. j. oddziaływanie społeczne, czyli filo-socjo-geneza.

3. Czynnik biologiczny, t. j. rozwój indywidualny, czyli ontogeneza.

4. Cel, czyli nastawienie celowe.

5. Materjał pedagogiczny.

6. Metoda pracy (element dydaktyczny).

7. Organizacja pracy, a więc system danego typu szkolnego w zależności od środowiska, warunków lokalnych, oraz warunki tej pracy i t. d.

8. Mechanizmy (automatyzmy i akomodacje), jako wytworzone rezultaty celowego wychowawczego oddziaływania procesu pedagogicznego.

Pojęcie celu wychowania. Przy ustanawianiu celu wychowawczego w procesie pedagogicznym, należy brać pod uwagę ogólne cele wychowawcze, związane z potrzebami społeczeństwa czy państwa, gdyż zadaniem wychowania jest nietylko wytworzenie odpowiedniego typu społecznego, ale też i obywatela danego państwa, co razem tworzy ogólny cel wychowawczy, czyli t. zw. wychowanie państwowe, gospodarczo-obywatelskie.

„Celem kształcenia okazuje się dążność do wzbogacenia procesu życiowego drogą udoskonalenia myśli i działania" — mówi Kilpatrick. (Wychowanie w warunkach zmieniającej się cywilizacji). Celem wychowania według niego, jest: „Wychować taki typ człowieka, który zdolny jest i potrafi samodzielnie myśleć i podejmować rozwiązania, który myśli swobodnie, nie poddając się przesądnym wpływom, który umie działać bez egoizmu, przeciwstawiając ogólne dobro wszelkiemu zwykłemu osobistemu dobru lub dążeniu". Kilpatrick uważa, że wykształcenie wskutek powyższego musi być związane z życiem i wypływać z życia, gdyż cele wychowania leżą „wewnątrz samego procesu życia". A to wymaga, aby szkoła stała się prawdziwą areną rzeczywistego doświadczenia — pisze Kilpatrick — tylko bowiem na podstawie takiego doświaczenia dziecko może otrzymać organiczne, związane z życiem wykształcenie, jakie przedtem było nadawane przez dom i społeczeństwo", co zresztą i dzisiaj jest zjawiskiem codziennem rażącym anachronizmem czasu i cywilizacji.

Kiedy zastanawiamy się nad potrzebnym dla nas rodzajem szkoły, powstają przed nami trzy sta-

nowiska. Po pierwsze, powinna być ona szkołą życia, szkołą realnego doświadczenia. Żadna inna szkoła nie może dać potrzebnych warunków nauczania. Po drugie, powinna ona być miejscem dla przejawiania się uktywności uczniów, dążenia ich bowiem wyjawiają się w postaci typowych elementów procesu naukowego, gdyż zamierzona aktywność jest zawsze typowym elementem wartościowego życia. Po trzecie, nauczyciele, z jednej strony, powinni otaczać dzieci sympatją, rozumiejąc, że ich wzrost możliwy jest tylko na gruncie ich postępowej aktywności i, z drugiej strony, powinni widzieć i wiedzieć, że wzrost okazuje się wzrostem tylko w tym wypadku, jeśli prowadzi on do ustawicznego rozszerzenia rzeczywistej kontroli. Powinni też rozumieć, że miarą wzrostu okazuje się stopień progresywnego przyswojenia lepszych i najodpowiedniejszych dróg postępowania i że dla tego celu doświadczenie pokoleń i nagromadzenia tegoż okazują się nieocenionemi skarbami i niewyschłemi nigdy źródłami dla wykorzystania" (Kilpatrick).

Szkoła musi się stać „zespołem w miniaturze, społeczeństwem w zarodku" (Dewey), musi być przygotowaniem uczniów do życia nietylko w teorji, ale przedewszystkiem w praktyce, musi przeistoczyć się z typu szkół książkowych (G. Kerschensteiner określa je terminem Buchschulen) w szkoły pracy (Arbeitsschulen), które powinny być ogniskiem życia obywatelskiego i społecznego (Arbeitsgemeinschart), a nie odseparowywać się, jak dzisiejsze szkoły od życia realnego, od tego życia, z którego dziecko wstępuje w mury szkolne, za któremi to życie wre, kipi falą żywą, tętniącą. Ma słuszność

Dewey (School and Society), gdy mówi, że dzisiejsza tradycyjna szkoła jest „ustrojem odosobnionym, tak odbrębnym od zwykłych warunków i podstaw bytu ludzkiego, że środowisko, w którem mają się urabiać dusze dziecięce, jest właściwie miejscem, w którem właśnie najtrudniej można nabyć doświadczenie, będące matką wszelkiej wiedzy". Dzisiejsza szkoła musi liczyć się z rzeczywistością, musi stać się miejscem nabywania doświadczeń życiowych, musi poświęcić swe szumne i pretensjonalne frazesy „kształcenia intelektualnego" i „rozwijania umysłowego na rzecz skromnej, ale podstawowej i realnej pracy przystosowywania ich do tych warunków socjalnych, które są podstawą ludzkiego bytu, a nie w oderwaniu od nich. Zgodnie z tem, co dzieje się za murami szkolnemi, zgodnie z rzeczywistością oprzyjmy wszelkie nauczanie na rzeczywistem doświadczeniu i praktycznem obmyślaniu.

„Wyższym typem doświadczenia jest takie, które uzasadnia się największą samodzielnością", (Kilpatrick), które wywołane jest dążeniem, pragnieniem, wrażliwością, będącą gruntem dla przyjęcia się w nas odpowiedniej podniety ze strony danej sytuacji, wyjawiającą się przedewszystkiem w praktyce w postaci aktywności. Jednakże tak bierne, jak i aktywne doświadczenie winno być socjalnem, gdyż podstawą życia ludzkiego osobnika są warunki społeczne. Jeśli wszelkie poznanie dokonywa się na podstawie świadomości, jeśli świadomość należy traktować jako jedność doświadczenia i myślenia, czyli jako obmyślane doświadczenie, to wszelkie nauczanie winno być podobnem poznawaniem, świadomem doświadczeniem, a nie wyu-

czaniem i zapamiętywaniem jedynie gotowych opracowanych myślowo tylko samych rezultatów doświadczenia przodków.

Materjał naukowy. Co do materjału naukowego, to słusznie mówi Kilpatrick, że „Najlepszy materjał dla przedmiotów naukowych możemy zaczerpnąć mianowicie z tych zagadnień, z któremi w perspektywie przyszłości przychodzi zetknąć się naszej młodzieży". Materjał naukowy musi odpowiadać zainteresowaniom uczniów, te bowiem zainteresowania rodzą się w związku nie z abstrakcyjną chimerą, ale w związku z życiem społecznem i państwowem w związku z zagadnieniami i potrzebami bytu codziennego.

Należy szkoły „oswobodzić od martwego balastu", aby ze świątyni nauki abstrakcyjnej uczynić żywą „szkołę życia", dającą swym wychowankom rzeczywiste doświadczenie. A im bardziej życie szkolne będzie podobne do życia zewnętrzno-szkolnego, tem lepiej, gdyż zrobi ono miejsce współczesności i zagadnieniom społecznym, jako praktyce życiowej.

Metoda nauczania. Co do metody nauczania, to „Lepsze warunki nauczania są wtedy, gdy osiąga się współpracę nauczyciala z uczniami we wspólnych przedsięwzięciach i kiedy ocena każdej przesłanki i każdego wysiłku utrzymuje się na postawie sprawdzenia ich przez życie, a nie uzasadnienia słowami jakiegoś zewnętrznego autorytetu" (Kilpatrick). Taki więc warunek nauczania wymaga „rzeczywistego doświadczenia w sytuacji socjalnej", im bowiem bliższą jest sytuacja nowa sytuacji uprzed-

nio przyswojonej, tem możliwsze będzie kształcenie „tem bardziej prawdopodobne, że poprzednie nauczanie będzie tutaj potrzebne i doprowadzone do czynu”.

Aby przyspieszyć i ujednostajnić nauczanie, założono szkoły, które zapomocą pamięciowego, bezmyślnego, wyuczania podawały gotowe sformułowania ostatecznych rezultatów cudzego myślenia, bądź doświadczenia przodków. To było przyczyną potrzeby zastosowania odpowiednich podręczników. I oto pierwsza reforma nauczania wysunęła konieczność rozumienia przez uczniów tego, czego wyuczają się pamięciowo. Później wysunięto konieczność poglądowości, zabezpieczając trwałość zapamiętania przez poznanie umysłowe. Potem powstała konieczność dostatecznego rozumienia przez uczniów i wyjaśniania ich własnemi słowami przyswojonych pamięciowo myśli. Wkońcu obecnie rodzi się konieczność nietylko przyswajania naukowego materjału, ale i wyuczania rezultatów doświadczenia przodków na podstawie nietylko samego rozumienia, ale i praktycznego doświadczenia. Wprowadzić do nauczania więcej życia, więcej rzeczywistego doświadczenia, więcej praktyki i samokontroli, więcej aktywnej współpracy ucznia — oto wymagania, postawione metodzie pracy szkolnej jako pracy aktywnej i zamierzonej, która pozwoli szkole odpowiedzieć postawionym jej wymaganiom socjalnego życia, Praca ucznia w środowisku szkolnem musi być pracą socjalną i zbiorową, musi pobudzać go do aktywności, gdyż wszelkie „pożyteczne działanie okazuje się najlepsze, gdy uczniowie aktywnie biorą udział w dążeniach, które uważają za swoje własne, za

które oni sami ponoszą odpowiedzialność" (Kilpatrick). Dążenia muszą być przemyślane przez uczniów, a to przemyślanie zamierzeń będzie najwyższą i najkorzystniejszą aktywnością ich w procesie wychowania i nauczania, która wymaga od uczniów oparcia się na zdobytych rzeczywistych doświadczeniach.

Organizacje pracy. Co się tyczy organizacji pracy to właśnie nauczyciel musi zejść z piedestału wykładowcy do roli organizatora pracy ucznia, która winna odbywać się pod jego kierunkiem, czyli być „pracą pod kierunkiem". Zorganizować pracę w szkole, to zorganizować pracę przedewszystkiem zbiorową, pracę społeczną, w której wszyscy winni brać udział, wzajemnie sobie radzić i pomagać, wykrywać wspólne błędy i stwierdzać postępy. Szkoła — to małe społeczeństwo, które, współdziałając w zbiorowej pracy pod kierunkiem nauczyciela, samo potrafi wykryć potrzebę karności, jako czegoś niezbędnego dla osiągnięcia zamierzeń dla oszczędzenia wysiłków i przyśpieszenia oraz zorganizowania pracy. Takiej społecznej karności potrafią się sami uczniowie podporządkować bez uciekania się do karności narzuconej, która jest pozostałością po średniowieczyźnie.

Potrzeba uwspółcześnienia i dostosowania ośrodków wychowania do potrzeb życia. Jeśli wychowanie i kształcenie ma być tworzeniem doskonalszej moralnie, wyższej techicznie i lepszej pod względem bytowania cywilizacji, będącej wytworem rozwoju cocjalnego (socjogenezy), w której rozwój jednostek ludzkich znaleźć ma dla siebie najbardziej sprzyjające warunki, to wobec zmienia-

jącej się ustawicznie cywilizacji musi następować i zmiana w ośrodkach wychowania, jakiemi są instytucje społeczno-wychowawcze, dom rodzicielski, a przedewszystkiem szkoła. Szkoła dzisiejsza domaga się reform, domaga się zerwania z tem wszystkiem co murem więziennym odgrodziło ją od rzeczywistości życia i środowiska socjalnego. Reformy szkolnictwa idą i cały organizm ustroju szkolnego ogarnąć muszą jako konieczność przystosowania się do nowych warunków społeczno-kulturalnych, do nowych warunków życia, tego życia, które w progresywnym swym rozwoju stwarza nowe potrzeby, nowe dążenia, do których musi dostosować się nietylko umysł, ale aktywne postępowanie człowieka.

Człowiek, z jednej strony, jest produktem historji, z drugiej — jej twórcą, postępowanie bowiem człowieka nie jest postępowaniem biernem, odbiorczem, ale właśnie czynnem, przetwarzającem. Stąd przy bardzo powolnych zmianach, jakie zachodzą w świecie zewnętrznej rzeczywistości fizycznej (przyrody), mogą następować bardzo szybkie zmiany w życiu społecznem i w sposobie reagowania na zewnętrzną rzeczywistość, które odbywają się poprzez stosunki społeczne.

Jeśli zmieniają się rzeczy, to wraz z niemi zmieniają się i społeczeństwa. Ze zmianą społeczeństwa związana jest zmiana osobowości ludzkiej. Innym jest człowiek z epoki feodalizmu, z epoki społeczeństw arystokratycznych, a innym z epoki społeczeństw mieszczańskich, gdyż każdy z nich posiada odrębną świadomość i charakteryzuje się innemi właściwościami i formami postępowania w związku z różnemi warunkami życia społecznego

obu epok. Postepowanie i świadomość osobnika ludzkiego jest ściśle związana ze zjawiskami życia socjalnego, gdyż jest jego produktem, rezultatem wychowania w danych warunkach socjalnych. Nowe formy życia społecznego stwarzają nowe warunki współżycia i współpracy. Zmiana warunków współżycia i współpracy domaga się zmian w wychowaniu.

Kryzys socjalny, jaki ogarnął społeczeństwa mieszczańskie, odbił się głębokim echem w ideologji i w światopoglądzie. Kryzys społeczny wpłynął na zrodzenie się kryzysu kulturalno-ideologicznego, a tem odbiwszy się w światopoglądzie, doprowadził do kryzysu teoretyczno-metodologicznego, dotąd przeżywanego przez poszczególne nauki. W dobie obecnej życie, wykrzywiając się paradoksami społeczno-ekonomicznemi, wyraźnie domaga się nowych form. Nowa organizacja społeczeństw jest świadectwem rozwoju historycznego i przejścia ilości w jakość, świadectwem sposobu rozwiązywania w nowej jakościowo formie narastających ilościowo sprzeczności.

Po dobie społeczeństw arystokratycznych, mieszczańskich, a nawet po krwawych próbach stworzenia społeczeństw proletarjackich idzie epoka tworzenia się w ramach państwa społeczeństw prawdziwie demokratycznych. W tego typu społeczeństwach państwo odgrywać musi rolę czynnika normującego życie społeczne, regulującego związki między poszczególnemi organizacjami społecznemi, przeciwdziałającego narastaniu sprzeczności i tworzeniu się konfliktów w współżyciu socjalnem. Wysuwanie przez poszczególne grupy i organizacje do-

bra własnego przeciw dobru innych grup i organizacyj — to jeden z głównych czynników destrukcyjnych w rozwoju społeczeństw. Widzieć swe dobro nie w oderwaniu od całości społeczeństwa zorganizowanego w ramach państwowych, ale w związku z tą całością, w związku z potrzebą dobra innych, ujmować w sposób świadomy potrzebę istnienia wspólnych związków między poszczególnemi grupami dla zachowania równowagi między niemi i dla zapewnienia warunkkw istnienia własnej grupie — oto świadomość, którą możemy nazwać świadomością obywatelską, państwową.

Dobro całości grup społecznych jako wspólnego państwa winno być celem wychowania obywatelskiego. Od kastowej organizacji społecznej, narzucającej autorytet danej kasty całemu społeczeństwu, czyniąc z niego niewolniczy tłum, zdolny do przeżywania jedynie niższych wzruszeń i uczuć, a niezdolny do wspólnego świadomego i konsekwentnego działania, pozbawiony samowiedzy, następuje przejście do prawdziwie demokratycznej organizacji społecznej, opartej na równości, wolności, poszanowaniu przez siebie wytworzonych praw i regulowaniu współżycia na podstawie umowy, reprezentującej całość społeczną czyli państwo. W tak wysoko zorganizowanem społeczeństwie, obok głębokiego poszanowania swych tradycyj, swych bohaterów i ludzi wielkich, występuje poczucie wspólnego dobra jako wspólnego celu, do którego świadomie dążyć muszą wszystkie poszczególne grupy i organizacje, ujęte w ramy państwa. Wspólne społeczne dobro — to dobro państwa. Państwo musi być traktowane jako całość współżycia poszcze-

gólnych grup społecznych, jako ich wspólne dobro. Egzystencja i rozwój tego państwa — to wspólny ich cel.

Rzecz zupełnie zrozumiała, że rola przywódców w grupie jest niezmiernie ważna, gdyż wybitna indywidualność, umiejąca widzieć nie poszczególne części, ale całość grupy, przyspiesza jej rozwój! Daleko większe znaczenie ma rola przywódców w państwie. Ludzie ci, patrząc na poszczególne zagadnienia z punktu widzenia całości państwa, jego dobra i rozwoju, podwyższają stopień i szybkość rozwoju przez rzucanie fundamentów trwałych, swych czynów i przetwarzanie własnych ideałów państwowości w ideały zbiorowości społecznej. Tacy ludzie wywierają niezmierny wpływ na rozwój samowiedzy i mocy w państwie, będącem syntezą różnorodnych wysoko zorganizowanych grup społecznych, widzących swój rozwój w potrzebie równoległego rozwoju wszystkich grup społecznych, a swe interesy — w interesach całości grup, w interesach państwa.

Czasy się zmieniają, a wraz z niemi zmieniają się społeczeństwa... Po „wyścigu krwi i żelaza" idzie „wyścig pracy". Idzie wyścig pracy nie w stosunku ilościowym, ale jakościowym. Nowe warunki życia domagają się nowych jakościowo form współżycia i współpracy. Nowe formy współżycia i współpracy domagają się nowego wychowania. To nowe wychowanie uskuteczniać się musi nietylko na podstawie podświadomych i niezorganizowanych wpływów wychowawczych, nietylko na podstawie aparatu państwowego, organizującego świadome wychowanie „na przyszłość", ale musi ogarnąć, uwspółcześnić

i przystosować do nowych warunków życia wszystkie ośrodki wychowania, nietylko instytucje i organizacje społeczno-wychowawcze, ale i dom rodzicielski, a przedewszystkiem szkołę.

Współczesna szkoła musi zerwać z biernem rodzajem uczenia, w którem uczeń spełnia rolę biernego odbiorcy, w którego umyśle i postępowaniu utrwalają się pewne rezultaty „nauczania" bez ich aktywnego udziału w tym procesie. Zwykły odbiorczy sposób musi być zastąpiony w szkole przez czynny wysiłek, nakaz — przez współpracę, posłuszeństwo — przez wzajemne poszanowanie, przymus — przez swobodę współpracy, zapewniającej kontakt z materjałem doświadczalnym, poczucie obowiązku, jako zewnętrznie narzucone — przez poczucie dobra i zła, jako wewnętrznie wytworzone i t. d. i t. d.

Powyższe wartości społeczno - obywatelskie osiągnąć można tylko przez wychowanie zespołowe, oparte nie na autorytecie nauczyciela, ale na współpracy, w której nauczyciel pełni rolę doradcy i organizatora pracy.

Współpraca zespołowa zastępuje bierne przyswajanie materjału naukowego, podawanego w gotowej formie obmyślonych rezultatów doświadczenia, bez przeżywania tego doświadczenia, a więc i bez żywszego zainteresowania — samodzielną aktywnością, zrodzoną z samorzutnego zainteresowania, jakie budzi obmyślanie rezultatów własnych doświadczeń. W ten sposób podawana wiedza wpływa nietylko „kształcąco", ale przedewszystkiem wychowująco na dzieci i młodzież. Wychowujące wartości w tym

sposobie podawania wiedzy zawierają się w jej jakości, a nie ilości.

„Szkoła pracy", zapoczątkowana przez James'a i Dewey'a, w pojęciu J. Kerschensteinera (jako Arbeitsschule) ma wychowywać przyszłych pożytecznych obywateli państwa Idea państwa (Staatsbuergerkunde) to istota wychowania, przeprowadzanego w zespołach zorganizowanych na podstawie wzajemnej pomocy i współpracy. W tej współpracy musi się rozwinąć nietylko świadomy obywatel państwa, ale, jak słusznie powiada H. Gaudig, dalszy reformator „szkoły pracy", przedewszystkiem silna osobowość i indywidualność, która w państwie pełnić będzie funkcje nietylko obywatela świadomego potrzeb, interesów i celów swego państwa. ale i aktywnie działającego w celu ich osiągnięcia.

Rozumie się, że stworzenie „wspólnoty szkolnej" w postaci ściślejszego związku między dziećmi, rodzicami i nauczycielstwem wpływa dodatnio na tworzenie trwalszego związku dziecka z środowiskiem oraz na szybszy i doskonalszy jego rozwój „wśród fal życia, zbierającego dokoła" (Dewey).

Tak pojęte wychowanie może przyczynić się nietylko do wzrostu doskonalszej moralnie, wyższej technicznie i lepszej pod względem bytowania cywilizacji, ale do wychowania w państwie demokratycznem obywateli, którzy w swem zamiłowaniu do wolności potrafią uszanonać prawa innych i dążyć do używania własnej wolności dla dobra współobywateli i państwa.

TREŚĆ

czynowość dynamiczna. Okres IV: Przyczynowość mechaniczna, rozumowa. Wskazania wychowawcze. Pojęcie moralności. Moralność heteronomiczna (poczucie dobra). Rozwój świadomości moralnej dziecka. Okres I: Zabawa jako naśladowanie zewnętrznych ruchów. Okres II: Zabawa pozornie zbiorowa. Okres III: Zabawa zbiorowa i surowe przestrzeganie prawideł. Okres IV: Zabawa prawdziwa (kodyfikacja prawideł). Wartość praw uznawanych podświadomie i świadomie. Odpowiedzialność subjektywna. Nieposłuszeństwo. Wskazania wychowawcze. Prawdomówność. Wskazania wychowawcze. Pojęcie sprawiedliwości. Okres I i II: Sprawiedliwość autorytatywna (nagradzająco-karcąca). Okres III: Sprawiedliwość matematyczna (objektywnie-rozdzielcza). Okres IV: Sprawiedliwość subjektywno - rozdzielcza. Wskazania wychowawcze. Rozwój mowy dziecka. Mowa dzieci w wieku do 7—8 lat. Mowa egocentryczna. Mowa uspołeczniona. Pytanie dzieci „dlaczego?". Dlaczego dzieci nie rozumieją się w rozmowach słownych? Mowa dzieci w wieku od 7—8 do 11 — 12 lat. Synkretyzm słowny. Synkretyzm rozumienia. Werbalizm dziecięcy. Wskazania wychowawcze. Synkretyzm rozumowania. Zanik synkretyzmu. Uwagi ogólne. Poznanie przyczynowości a poznanie czynności skutkowej. Niedoceniania czynnika biologicznego. Rozwój biologiczny a warunki socjalne. Autyzm, logika a myślenie realistyczne. Proces socjalizacji. Synkretyzm jako forma myślowa przyspieszająca rozwój logiki. Stosunek genetyczny między myśleniem realnem, autystycznem i ogicznem. Stosunek mowy do myślenia dziecka. Właściwa rola mowy egocentrycznej. Genetyczny stosunek mowy do myślenia. Wnioski.